

En studie om samarbeid mellom PPT og skolene

Blir ART metoden et hjelpemiddel?

Heidi Iren Trulsen



Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

09.05.2007

Sammendrag

Studiets innhold

En studie om samarbeid mellom PPT og skolene.

”Opplever PP-rådgivere og lærere at ART som metode gir dem et felles utgangspunkt for et godt samarbeid om elever med atferdsvansker?”

Bli ART metoden et hjelpemiddel? Ble samarbeidet bedre?

Bakgrunn

For å kunne besvare problemstillingen kreves det belysning av flere emner. Hva forstås med atferdsvansker?

Kauffman, (i Ogden 1998) konkluderte i 1980 med at det ikke finnes en entydig definisjon av atferdsvansker. Det er ikke et objektivt fenomen som eksisterer uavhengig av våre sosiokulturelle regler. Han mener at atferdsvansker er hva vi gjør det til, hver enkelt av oss.

Med et godt samarbeid forstås det at det finner sted et samspill mennesker i mellom hvor den personlige kompetansen er viktig (Skau 1998).

ART er en metode som har utarbeidet redskaper for utvikling av sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonneringstrening, for at elever med atferdsvansker også skal beherske dette samspillet (Goldstein m fl. 2004).

Hensikt

Min erfaring fra skoler, er at samarbeidet mellom lærere og PPT kan være utfordrende. Forventningene til de forskjellige rollene var ikke alltid definert, og samarbeidet ble satt på prøve. Jeg ønsket å belyse lærerens, spesialpedagogens og PP-rådgiverens opplevelse av dette samarbeidet. Dette gjelder både samarbeid generelt og etter at ART ble innført i skolen.

Metode og materiale

Jeg har brukt kvalitativt intervju hvor jeg har hatt samtaler med tre informanter; lærer, spesialpedagog og en PP-rådgiver.

Jeg valgte semistrukturert intervju fordi jeg underveis kunne stille utdypende spørsmål. Samtidig hadde jeg ferdige gjennomtenkte spørsmål jeg ønsket svar på.

Dalen (2004) beskriver kvalitativ forskningsmetode på denne måte:

Et overordnet mål for kvalitativ forskning, er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Begrepet "livsverden" brukes for å belyse den enkeltes opplevelse av sin hverdag.

Funn

Det var ulike oppfatninger av hvordan et godt samarbeid skulle fungere og de var uenige om hvordan det generelle samarbeidet fungerte. De var ikke enige i hvordan dette samarbeidet var før de innførte ART, og de var ikke enige om det generelle samarbeidet etter at de innførte ART. Læreren mente det var vanskelig å få til et godt samarbeid, da det ikke var tid og rom for det. Læreren mente videre at det var ingen forandring på det generelle samarbeidet etter at ART ble innført. Spesialpedagogen syntes det var et greit samarbeid både mellom henne og læreren, og mellom henne og PP-rådgiveren. Det var faste møter med PPT som ga grunnlag for samarbeidet. De møtene hadde ingenting med ART å gjøre.

PP-rådgiveren mente samarbeidet var så godt som det kunne bli, både før og etter at ART ble innført. Når de samarbeidet konkret om ART, var alle fornøyde.

Konklusjonen blir at de delvis er enig i at ART som metode gir dem et felles utgangspunkt for et godt samarbeid om elever med atferdsvansker. De mener det ikke er blitt noen forandring i det generelle samarbeidet.

Forord

”Hvor du befinner deg er ikke på langt nær så viktig som hvor du retter oppmerksomheten mens du er der.

For å leve livet fullt og helt må du være tilstede og se din erfaring i øynene. Gjør en anstrengelse for å bli klar over motivene bak dine handlinger.

Hvert øyeblikk har du ubegrenset frihet til å velge”

(Stephen; 1992. s. 40)

Disse ordene opplever jeg er i tråd med mine tanker om gode relasjoner. At vi er tilstede og oppmerksomme på hva vi gjør og hvem vi er i møte med andre mennesker. Da kan vi lære og utvikle oss av de erfaringene vi gjør. Det kan igjen hjelpe oss til å ta de rette valgene.

Jeg vil rette en stor takk til min tålmodige veileder, Høgskolelektor Else Kokkersvold. Du ga meg mange og gode råd på veien. Du har vært meget raus med din kunnskap og hatt tro på meg hele veien. Tusen Takk!

Jeg takker også mine respondenter på det varmeste. Dere gjorde det mulig å gjennomføre oppgaven.

Det er mange jeg ønsker å takke, men spesielt må jeg uttrykke mine varmeste tanker til Ingrid Westberg. Du har bidratt med dine kunnskaper og kloke ord under hele prosessen. Dine kommentarer og konstruktiv kritikk har hjulpet meg enormt. Tusen takk!

Jeg vil også takke Mona Lisa, Wenche, Sofie og Sigrun. Det er godt med gode venner under en skriveprosess.

Til slutt vil jeg takke min kjære Christina, min flotte og tålmodige datter. Du har vært utrolig tålmodig og hjelpsom med din mor. Tusen Takk!

Innhold

<u>SAMMENDRAG</u>	<u>3</u>
<u>FORORD.....</u>	<u>5</u>
<u>INNHold</u>	<u>6</u>
<u>1. INNLEDNING.....</u>	<u>9</u>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVEN.....	9
1.2 PROBLEMSTILLING.....	11
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
<u>2. SAMARBEID</u>	<u>14</u>
2.1 PPT OG SAMARBEID MED SKOLEN	16
2.2 HVA HEMMER OG HVA FREMMER SAMARBEIDET?	19
2.2.1 RÅDGIVNINGSBEGREPET	26
2.2.2 KOMMUNIKASJON	28
2.3 OPPSUMMERING	32
<u>3. ATFERDSVANSKER OG ART SOM METODE</u>	<u>33</u>
3.1 ATFERDSVANSKER I SKOLEN	33
3.2 MESTRING	35
3.3 ART.....	36
3.3.1 SOSIAL FERDIGHETSTRENING	37
3.3.2 SINNEKONTROLLTRENING.....	39

3.3.3	MORALSK RESONNERINGSTRENING	40
3.4	DEN PRAKTISKE GJENNOMFØRINGEN AV ART	40
3.5	OPPSUMMERING	41
4.	<u>FORSKNINGSMETODE.....</u>	<u>42</u>
4.1	GENERELT OM VALG AV METODE.....	43
4.2	UTVALGET	46
4.3	UTARBEIDELSE AV INTERVJUEGUIDE	46
4.4	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING.....	47
4.4.1	RELIABILITET	48
4.4.2	VALIDITET	49
4.4.3	GENERALISERING	49
4.4.4	METODEKRITIKK	50
4.5	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	51
4.6	ETISKE BETRAKNINGER.....	53
5.	<u>PRESENTASJON OG DRØFT AV FUNNENE</u>	<u>55</u>
5.1	ATFERDSVANSKER I SKOLEN	55
5.1.1	LÆREREN:	56
5.1.2	SPESIALPEDAGOGEN:.....	56
5.1.3	PP-RÅDGIVEREN:	57
5.1.4	DRØFT AV FUNNENE	58
5.2	GENERELT OM SAMARBEIDET	61
5.2.1	LÆREREN:	61
5.2.2	SPESIALPEDAGOGEN:.....	62
5.2.3	PP-RÅDGIVEREN:	63
5.2.4	DRØFT AV FUNNENE	63
5.3	ART SOM VIRKEMIDDEL I FORHOLD TIL SAMARBEID.....	66
5.3.1	LÆREREN:	66
5.3.2	SPESIALPEDAGOGEN:.....	67

5.3.3	PP-RÅDGIVEREN:	68
5.3.4	DRØFT AV FUNNENE.....	69
5.4	SAMARBEIDET ETTER AT ART BLE INNFØRT.....	71
5.4.1	LÆREREN:.....	71
5.4.2	SPESIALPEDAGOGEN:	72
5.4.3	RÅDGIVEREN:	72
5.4.4	DRØFT AV FUNNENE.....	74
6.	<u>KONKLUSJON.....</u>	<u>78</u>
	<u>KILDELISTE.....</u>	<u>79</u>
	<u>VEDLEGG</u>	<u>81</u>

1. Innledning

Framstillingen av arbeidet med atferdsvansker i skolen er basert på en presentasjon av ulike tilnærminger og undervisningsstrategier. De ulike tilnærmingene har sitt teorigrunnlag og sin kunnskapsbasis, men på mange måter utfyller de hverandre. I praksis jobbes det som regel ikke etter en enkel strategi. Praktiserende lærere vil hente ideer og impulser fra flere strategier, avhengig av hvilke utfordringer de står ovenfor. Personalet i skolene gir uttrykk for at de ønsker hjelp til å takle elever med atferdsvansker. Min bakgrunn for å forske på nevnte problemstilling, er ulike erfaringer fra skolen. Jeg er utdannet vernepleier, og har arbeidet som spesialpedagog i en skole i 4,5 år. Jeg har fordypning i Sosiale og Emosjonelle vansker, samt Praktisk Pedagogisk Utdanning.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

Det som var spennende i jobben som spesialpedagog, var samarbeidet med lærerne. Den største utfordringen for meg var å jobbe med de lærerne som ”ikke ønsket” elever med atferdsvansker i sin klasse. Disse lærerne mente ofte at PPT sitt fokus kun skulle være på elevene. De ønsket ikke at klasseledelsen skulle vurderes som en del av problemet/løsningen. Undersøkelser viser at elever med atferdsvansker gir flest henvisninger til PPT (Ogden 1998).

Ogden (1998) hevder også at lærere bruker mye energi på elever med atferdsvansker. Lærerne føler ofte frustrasjon i forhold til mangel på tid og ressurser når de jobber med disse utfordringene.

Nå frykter Utdanningsforbundet at en stresset hverdag ødelegger læringsmiljøet i skolene. Børresen i Utdanningsforbundet sier i en artikkel (Fredrikstad Blad 30.10.06) følgende:

”Nå må vi finne ut av årsakene til dette slik at det kan settes inn målrettet tiltak.”

I samme avis (10.12.06) er det en artikkel om samme emne:

”Hjelp til barn med atferdsproblemer”

Dette er et prosjekt for blant annet å hjelpe barn til økt sosialkompetanse, også å gi lærerne kompetanse i ART metoden.

At temaet engasjerer mange, er hevet over enhver tvil. Det er ofte framme i media og jeg synes feltet er meget spennende. Jeg tror det er viktig at man også skriver en oppgave som har et personlig preg. Ettersom min grunnutdanning er vernepleier og ikke lærer, fikk jeg ofte ansvaret for elever som ikke ”passet” inn i klassen. Disse elevene fikk alternativ undervisning. Der ble det fokusert på mestring og eleven ble satt i sentrum. Vi hadde et belønningssystem som ga dem turer, bowling eller andre gode opplevelser. Dette ble ikke alltid så godt mottatt av de andre elevene. Jeg måtte også forsvare det for andre lærer at de trengte denne type belønninger.

Flere lærere mente de ikke fortjente belønning for sin atferd, men at de skulle ”straffes”. Det som ofte var argumentene til lærere som ønsket eleven ”ut av klassen”, var at de ødela for andre elever. De forstyrret slik at undervisningen ble dårlig. Ogden (1998) beskriver dem som elever som; avviker fra normer og skolens regler, de hemmer læring og utvikling, de hemmer også positiv samhandling og til slutt vanskeliggjør de undervisningen og læringsaktiviteten. PPT er en arena som kan bistå lærerne rundt denne problematikken. I hovedfagsoppgaven til Skage (2002) belyses samarbeidet mellom lærere og PP-rådgivere. Hun skriver: alle informantene ønsket å finne årsaken til problematferden for da ville de kunne løse den.

Rådgivningsprosessen handlet om å finne årsak. Videre viste det seg at problemene var diffuse og ikke definerte. Min erfaring viser at utgangspunktet for samarbeid var vanskelig. Lærere, spesialpedagoger og PP-rådgivere hadde ikke en felles problemforståelse. Det var heller ikke enighet om hvordan problemene skulle løses. Den pedagogiske plattformen i forhold til atferdsvansker ble etterspurt av flere. Jeg ønsket å fordype meg i PPT sin samarbeidsform med lærere og spesielt i forhold til elever med atferdsvansker. Det er ofte forespørsler etter gode metoder i skolen. Jeg vil nå undersøke om ART som metode er et virkemiddel for godt samarbeid.

1.2 Problemstilling

Ingeborg M Helgeland (1998) skriver om de gode lærerne og hva som kjennetegner dem. De gode lærerne ser ”bakenfor” elevens atferd og prøver å forstå eleven i forhold til konteksten, mener hun. Hun stiller spørsmålstegn ved skolens organisering i forhold til elever med atferdsvansker. Helgeland (1998) belyser hvilken kompetanse man bør inneha i møte med utfordrende elever. Terje Ogden (1998) beskriver atferdsvansker i skolen og lærernes synspunkt på denne problematikken. Han mener også at atferdsvansker er for lite vektlagt i grunnutdanningen til lærerne og at rammene i skolen er en utfordring.

I mitt første møte med PPT fikk jeg opplysninger om prosjektet ART. ART står for Aggression Replacement Training, aggresjonserstatningstrening. ART er en metode som blir utprøvd i skolene og frem til nå er tilbakemeldingen på metoden positiv. Programmet har blitt utviklet i over 15 år av Professor Arnold P. Goldstein ved Center for Aggression Research, Syracuse Universitet i USA. I Norge er programmet nå i bruk i skoler og prosjekter blant annet i Finnmark, Nordland, Telemark, Vestfold og Østfold. Det tilbys en videreutdanning i ART på Høgskolen i Rogaland.

For å prøve å belyse dette, har jeg utarbeidet en problemstilling:

”Opplever PP-rådgivere og lærere at ART metoden gir et felles utgangspunkt for et godt samarbeid om elever med atferdsvansker?”

Jeg håper mine deltemaer kan hjelpe meg til å få svar på problemstillingen.

1. Atferdsproblematikken i skolen
2. Generelt om samarbeidet i forhold til atferdsproblematikken
3. ART som virkemiddel i forhold til samarbeid
4. Samarbeid etter at ART ble innført

For å få en oversikt over de emnene jeg vil undersøke, ønsker jeg først å se på samarbeidet mellom PPT og skolene. Jeg vil vinkle det fra individ og system

perspektivet med kommunikasjon som hovedmoment. Innen kommunikasjonsteori, mener Batson (Johannessen m. fl. 1998) at relasjonen kommer først, at mennesker utvikler seg i relasjoner med andre. Vi har ulike oppfatninger av virkeligheten, og hva vi legger vekt på er avhengig av forutsetninger vi har som observatører. Alt vi sier og gjør, blir påvirket av dem vi snakker med. Når det oppstår misforståelser, bruker vi mye tid på å diskutere hva som faktisk ble sagt. Det kan være greit å reflektere rundt denne problemstillingen. Man kan ta for gitt at deltakerne antagelig opplever samtalen forskjellig (Johannessen m. fl. 1998).

Det jeg ønsker å belyse, er kommunikasjon i relasjonen. Jeg mener god kommunikasjon handler mye om å kunne lytte. Styrken vil da være at vi kan konsentrere oss om én sak, én handling eller ett budskap av gangen. I dagens samfunn er vi omgitt av stimuli og sansene blir stadig bombardert av inntrykk. Er du en god lytter, kan du også være taus sammen med en annen (Kvalbein 1999).

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler.

Etter innledningskapittelet redegjør jeg for hovedkapittel 2 som omhandler samarbeid og den teoretiske referanserammen. Det tas utgangspunkt i teorier om samarbeid i skolen og PPT. Jeg definerer tverrfaglig og tverretattlig samarbeid. Videre belyses taushetsplikten og hvilken rolle den får i samarbeidet. Jeg ser nærmere på spesialpedagogens rolle i forhold til samarbeidet, både i forhold til læreren og PP-rådgiveren. Jeg redegjør for hvilken rolle skole og PPT har i følge lovverket og styringsdokumenter. Jeg ønsker å gi en kort oversikt over PPT sine arbeidsoppgaver i forhold til skolene. Videre ser jeg på hva som kan være med på å hemme eller fremme samarbeidet. Da belyser jeg rådgivningsbegrepet og kommunikasjon.

I kapittel 3 redegjør jeg for atferdsvansker. Hva læreren, spesialpedagogen og PP-rådgiveren legger vekt på når de jobber med den problematikken. Jeg belyser atferdsvansker ut i fra flere teoretikers synspunkt. Videre belyser jeg

atferdsproblematikken i forhold til begrepet mestring. Deretter beskriver jeg ART; hva metoden inneholder, og hvordan det gjennomføres.

Under kapittel 4 redegjøres det for metodisk tilnærming for å få svar på studiets problemstilling. Jeg beskriver formålet med undersøkelsen og begrunner valg av kvalitativ metode. Videre redegjør jeg for utvalget og gjennomføringen av intervjuene og de forandringene jeg måtte gjøre underveis.

I kapittel 5 presenterer jeg funnene etter de fire del-emnene (jf. s. 11). Jeg drøfter funnene fortløpende etter presentasjonen fra alle de tre informantene etter hvert del-emne.

Under kapittel 6 kommer jeg med en konklusjon.

2. Samarbeid

Innledningsvis vil jeg reflekter rundt begrepet samarbeid som kan sees fra forskjellige perspektiver, deriblant individ og system perspektivet. Jeg vil beskrive det under 2.1 fra PPT sitt samarbeid med skolene. Under 2.2 belyser jeg hva som hemmer eller fremmer samarbeidet. Tverrfaglig samarbeid er hjemlet i en rekke lover slik som samarbeidet mellom PPT og skolene også er (Opplæringslova § 5-6).

Videre vil jeg legge vekt på rådgivningsbegrepet og kommunikasjon og at det kan være et redskap for et godt samarbeid, dette gjøres under kapittel 2.2.1 og 2.2.2 I dette kapitlet ønsker jeg også å redegjøre for hvilken rolle PP-rådgiver har i følge lovverket og styringsdokumenter, når vedkommende går inn i et samarbeid med pedagoger.

Veiledningsheftet ”Spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring” (2001) legger vekt på at et systemperspektiv forutsetter at tjenesten i større grad fokuserer på systemets betingelser for enkeltelever og grupper av elever.

Da blir både skolens rutiner, kompetanse, holdninger og organisering av stor interesse for PP-tjenesten og det arbeidet tjenesten skal gjøre. Det betyr at skoleledere må se på PPT som en samspillende aktør for å få en endring og utvikling av skolen.

(Spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring 2001, s. 21)

Kompetanseutvikling handler om å øke handlingsdyktighet, altså læring som fører til endring i tanker og handling.

Organisasjonsutvikling kan dreie seg om omorganisering av skoledagen med fleksible timeplaner, riktig bruk av lærers kompetanse, elevmedvirkning og fleksibel elevgruppe slik som i ART programmet.

I skolen har lærerne lett for å beskrive problemer med henvisning på individets feil og svakheter, hevder Ogden (1998). Det er personer som har problemer eller blir diagnostisert. Når man forklarer problemene på denne måten, har det flere negative konsekvenser. Det beskriver ikke på noen måte hva eller hvordan det kan bli en

forandring. For det andre blir oppmerksomheten rettet bort fra det sosiale samspillet skolen er en del av. Enhver lærer som har henvist en elev til PP-tjenesten i håp om å få svar på hvordan de skal løse elevens problem i klasserommet, vet at det sjeldent er entydige svar. Også når eleven ikke har ”merkelapper”, men allikevel har behov for spesialpedagogiske tiltak, bør en som lærer skaffe seg kunnskap, mener Ogden (1998).

PPT kan gi råd og hjelp. Men det kreves samtykke fra foreldre eller foresatte dersom PPT skal trekkes inn i arbeidet med den enkelte elev (Ogden 1998).

PP-tjenesten har gjennom lovgivning myndighet til å gi direkte hjelp og å drive praktisk rådgivning. PP-tjenesten har plikt til å utføre disse oppgavene. Men denne hjelpen kan være vanskelig å skille fra oppgaver som tilhører andre kommunale tjenester som barnevern og skolehelsetjenesten. Dette gjelder også andrelinjetjenesten som barne- og ungdomspsykiatrien. Det kan i mange situasjoner være snakk om en glidende overgang, men i opplæringsloven finnes ikke behandlingsbegrepet.

Utfordringen blir å få til et godt samarbeid hvor alle kan stå inne for de vedtak som blir gjort.

Jeg vil se nærmere på hva som hemmer og hva som fremmer samarbeid og da spesielt tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid finner sted innenfor et sosialt system der ulike grupper og profesjoner samhandler i organisasjonen. Å betrakte hindringer fra et sosialpsykologisk perspektiv, er derfor nødvendig mener Lauvås (1994).

Konflikter mellom individene i samarbeid kan ha sin rot i bakenforliggende motsetninger mellom profesjonene. Det kan være at individene opplever det som rollekonflikt, men at forklaringene kan ligge på gruppe eller organisasjonsnivå. Fra dette perspektivet blir tverrfaglig samarbeid betraktet som et samarbeid på det mellommenneskelige plan, hvor interaksjonen er viktig menneskene i mellom. Det er særlig når ulike profesjoner inngår et forpliktende samarbeid, at problemene melder seg. Tverrfaglig samarbeid betyr forandring for de fleste, noe som kan virke både forlokkende og skremmende på mange. Innføringen av et slikt samarbeid gir også

ringvirkninger til annet arbeid og rutiner i organisasjonen. Føles dette samarbeidet som en trussel, kan motstanden bli sterk (Lauvås 1994).

Det spesialpedagogiske fagområdet har som målsetting å bidra til læring, personlig utvikling og livskvalitet gjennom opplæringsvilkår for funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte barn, unge, voksne og eldre. Dette er spesialpedagogikkens viktigste legitimasjonsgrunnlag. Jeg vil her bruke begrepene samtale/rådgivning og samarbeid om hverandre, med mål om å undersøke forskjellige måter PPT og skolen samarbeider på.

2.1 PPT og samarbeid med skolen

Opplæringsloven §5-6 (Håndbok for PP-tjenesten 2001) understreker PP-tjenestens tosidige arbeidsoppgaver: Sakkyndig vurdering og kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov, ofte kalt systemrettet arbeid.

PP-tjenesten opptrer i hovedsak som veileder i forbindelse med gjennomføringen av skolens læretilbud. I veilederrollen er det viktig av PP-tjenesten å:

- *Være i dialog med eleven, foreldre og de ansvarlige for utviklings- og lærings tilbudet*
- *Observere, eventuelt etterspørre og reflektere over tiltakene i planen sammen med eleven og de ansvarlig – drøfte mulige endringer*
- *Være veileder i planlegging og utprøving av nye tiltak, for eksempel arbeidsmåter, organisering, bruk av læremidler osv., gi trygghet og faglig sikkerhet*
- *Være deltaker i refleksjon omkring forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning – skole – og barnehagekultur – rammer og handlingsrom osv.*

- *Tilføre ny kunnskap om aktuelle temaer*
- *Gi råd om systematisering og dokumentasjon av erfaring som grunnlag for evaluering, sakkyndig tilråkning og planlegging av nye tiltak*

(Håndbok for PP-tjenesten 2001, s. 69)

Den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten er en sammensatt virksomhet. Tjenesten har sitt utspring i den skolepsykologiske virksomhet som vokste fram etter krigen. Dagens PP-tjeneste må forstås i både lys av sin organisatoriske og faglige historie og ut fra de utfordringer kommuner og fylkeskommuner står ovenfor. Behovet for rådgivning ble knyttet til ønske om å differensiere mellom elever. Dette behovet økte da det i 1955 ble en lovhjemlet rett til hjelp i forbindelse med læreproblemer innenfor den vanlige folkeskolen. Dette krevde ekspertise og et landsdekkende system av fagfolk (Håndbok for PP-tjenesten 2001).

I alle kommuner og fylkeskommuner har barn og unge, skoler og barnehager i dag en lovfestet rett til pedagogisk-psykologisk rådgivning. Det samme gjelder voksne med behov for spesialundervisning

I dag er PPT forankret i lov om grunnskolen og den videregående opplæringa . Dette er hjemlet i opplæringsloven (juni 1998)

§ 5-6 Pedagogisk-psykologisk teneste

”Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen.”

”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologisk tenesta skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta.”

Det er ikke gitt noen nasjonale normer for hvordan PP-tjenesten organiserer sine tjenester. Det er heller ikke gitt regler om hva slags formelkompetanse ansatte i PP-

tjenesten skal ha. Verken den nye opplæringsloven eller forarbeider eller merknader til loven, er eksplisitt når det gjelder mål for tjenesten (St. meld. nr. 23 (1997-1998)). Både i lovforarbeidene og i merknadene til loven, understrekes PP-tjenestens betydning for å sikre barn og unge med særskilte behov gode oppvekst- og opplæringsbetingelser.

Der PP-tjenesta fungerer godt, er ho nær brukarane, har god lokalkunnskap, ein innarbeidd posisjon som sakkundig og rådgivande organ og ei viktig rolle overfor andre lokale instansar (St. meld. nr. 23 (1997-1998), s. 32)

PP-tjenesten er den sentrale hjelpeinstansen i barnehager og på skolene. Tjenestens arbeidsprofil skal i større grad enn tidligere dreies i retning av brukerorientert veiledning, kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling som omfatter elever, foreldre og fagpersonell. Dette synliggjøres i dokumentene "Håndbok for PPT" (2001), veiledningsheftet "Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring" (2001) og i Stortingsmelding nr. 23 "Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov" (1997-1998). Disse dokumentene handler om PP-tjenestens oppgaver og PP-tjenesten som samhandlende part i møtet med brukere, samarbeidspartnere og øvrige hjelpeapparat. Veiledningsheftet behandler spørsmål knyttet til PP-tjenesten som sakkyndig instans i forhold til spesialundervisning. Håndboken, utarbeidet av Faglig enhet for PP-tjenesten, forsøker på sin side å gi et bilde av hele arbeidsområdet for PP-tjenesten. St. meld. nr 23 omhandler først og fremst organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet til barn, unge og voksne med særskilte behov, særlig med tanke på PP-tjenesten. På denne måten utfyller de tre dokumentene hverandre, og det er hensiktsmessig å se disse i sammenheng.

Håndboken tar utgangspunkt i at tjenesten primært er en hjelpeinstans.

"Det betyr at en forventer at tjenesten skal ha kompetanse til å gi andre råd, og at rollene er tydelige. PP-tjenesten har i liten grad selvstendig ansvar for tiltak, men i større grad et ansvar for å gi andre råd om hvordan de skal ta sitt ansvar, enten det gjelder er rektor, en lærer, et foreldrepar eller en elev. PP-tjenesten er altså primært en hjelpeinstans som bidrar til at andre tar sitt ansvar og løser oppgaver."

(Håndbok for PP-tjenesten 2001, s. 21)

Både PP-tjenesten, samhandlingspartnere og brukere har nok en felles forståelse av at PP-tjenesten alltid har holdt på med kompetanseutvikling og utviklingsarbeid på de arenaer tjenesten arbeider på. Ut fra tjenestens posisjon og funksjon i forvaltningssystemet, kan de hjelpe skolen med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling på forskjellige måter. Den jevnlige kontakten mellom skole og PPT gjør at den får tilgang til mye kunnskap om elever, skoler, kommuner og fylkeskommuner. De får også erfaring med ulike kulturer og modeller de enkelte instanser bruker. PP-tjenestens særlige stilling med både nærhet og distanse til praksisfeltet gir dem et godt grunnlag til å være:

- Initiativstaker og nettverksbygger.
- Veileder og kompetanse ”giver”.
- Deltaker og aksjonsforsker.

Når skolen får hjelp til kompetanseutvikling, endres også kompetansen i PP-tjenesten, ettersom den er både deltaker og veileder. Skolen og PP-tjenesten skal ut i fra sine posisjoner og funksjoner, samhandle om kompetanse- og utviklingsarbeid.

Samhandlingen eller samarbeidet må baseres på likeverdighet og gjensidig tillit, der begge parter bidrar med kompetanse og innsats. Dette krever at begge parter har en felles forståelse av hverandres roller og posisjoner generelt og om hvilke forventninger om ansvar og innsats som kan stilles til hverandre.

PP-tjenesten skal ikke ta over skolens utviklingsoppgaver som de selv har ansvar for. Det kreves videre at de har en felles begrepsforståelse om atferdsvansker og en felles forståelse av de oppgaver som skal løses (Håndbok for PP-tjenesten 2001).

2.2 Hva hemmer og hva fremmer samarbeidet?

Samarbeid blir definert som samspill, kompaniskap og det å jobbe sammen. Askheim ((1998); her i Glavin 2000, s. 26).

”Innsats fra flere aktører og bruk av flere virkemidler innenfor en enhetlig strategi, definert ut fra en felles målsetting.”

En annen form for samarbeid, er at en overordnet instans gir ordre om samarbeid mellom enheter. Et eksempel på det kan være ledere fra forskjellige instanser, PPT og spes-ped team i skolen. Betingelsene for samarbeidet blir da mer et formelt system som alle må forholde seg til. Koordinering av samarbeidet er til stede, men det må også viljen og evnen være. Det er lite hensiktsmessig å lage disse samarbeidsfora hvis man ikke har med seg de som skal utøve samarbeidet.

Begrepet samarbeid blir ofte brukt i vårt dagligspråk. Innenfor dagens helse- og sosialfelt, møter vi klienter med stadig mer komplekse og sammensatte problemstillinger som krever helhetssyn og samarbeid. Dette forutsetter kunnskaper om flere fag. Økt kunnskap om behandlingstilbud og tjenester, setter fokus på at en må utarbeide gode modeller for tverrfaglig samarbeid.

Tverrfaglig samarbeid defineres av Lauvås og Lauvås (1994; s. 47) på denne måten:

Tverrfaglig samarbeid er interaksjon mellom representanter fra ulike fag med dobbelt formål:

Sikre kvalitet i arbeidet ved at den samlede kompetanse blir utnyttet maksimalt.

Utvikle et felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag, og stimulere til faglig utvikling innen de bidragende fag.

I litteraturen blir begrepet ”tverrfaglighet” brukt som betegnelse på en arbeidsform på forskjellige nivåer. Samfunnslivet er delt inn i sektorer og et tverrfaglig samarbeid er nødvendig, mener Lauvås (1994).

Det har også vært skrevet og sagt mye om nødvendigheten av tverretatlig samarbeid, og spørsmålene blir om hvordan det fungerer i praksis. Fra organisasjonsteori kjenner vi til dilemma mellom behov for egen produksjon på den ene siden og integrering på den andre, mener Tellefsen (Repstad 2004). Selv om aktørene deler oppfatningen av at det er nødvendig med tverretatlig samarbeid, kan sektorisering og spesialisering være med på å hemme dette samarbeidet (Tellefsen i Repstad 2004). Det finnes ingen

generell lovgivning om tverretatlig samarbeid. Det gjelder både i kommunen, fylkeskommunen og staten. Sosialloven sier at samarbeidet med andre er viktig. §3-2 regulerer sosialtjenestens samarbeid med andre deler av forvaltningen. Bestemmelsen pålegger denne tjenesten en plikt til samarbeid slik at den kan løse de oppgaver den er pålagt etter loven (Andenæs m.fl. 1993). Disse bestemmelsene knytter samarbeidsplikten til de lovbestemte oppgaver uten å spesifisere hvilken etat de skal eller kan samarbeide med. Samarbeidet må skje innenfor de rammer som taushetsplikten setter.

Grunnskoleloven § 42 inneholder bestemmelser om taushetsplikten; etter forvaltningsloven §§ 13 til 13 e. Psykologer som gir behandling eller rådgivning til elevene, er bundet av sin yrkesmessige taushetsplikt. Den sier at de ikke kan gi opplysninger til andre enn helsepersonell eller medhjelpere (Kjønstad 1992). Taushetsplikten er til for brukeren og skal ivareta personvernet. Et unntak fra forvaltningsloven, er regelen om opplysningsplikt til barnevernet. Under forberedelse til en sak kan det være viktig for skole eller PPT og innhente opplysninger. Dette er det hjemmel for i forvaltningsloven §13b første ledd nr 2.

Frihagen (i Kjønstad 1992, s. 39) går langt i å åpne for tverretatlig samarbeid når han uttaler:

”Det må legges til grunn etter §13b nr 2 at taushetsplikten etter forvaltningsloven ikke uten videre er til hinder for at opplysninger utveksles der to forskjellige organer samarbeider om løsningen av saken opplysningene er innhentet for.....”

Det blir samtidig understreket hvor vanskelig det er å få etablert et samarbeid på tvers av sektor-, organisasjons-, profesjons-, og fag grenser.

Dersom man ønsker å samarbeide om enkeltpersoner, skal ett av følgende vilkår foreligge:

- Samtykke fra den det gjelder
- Klienten som opplysningene angår, deltar i møte
- Opplysningen er anonymisert

- Personidentifiserbare opplysninger kan utveksles såfremt det er nødvendig for å fremme avgiverorganets oppgaver
- Lovhjemlet meldeplikt/opplysningsplikt/opplysningsrett

(Ohnstad, 2003)

Utfordringen blir å få et slikt samarbeid til å fungere i virkeligheten. På sikt er det nok nødvendig med investeringer for å sikre et godt samarbeid.

I et tverrfaglig samarbeid kan intensjonen være flere. Det kan være et ønske om utvikling av kompetanse, ønske om et godt samarbeid for å sikre tredjepartens rettigheter. Det kan være et ønske om å utvikle trivsel, arbeidsglede uten at det er et problem som utløser samarbeidet. På den annen side blir ofte slike samarbeid startet fordi noe fungerer dårlig og daværende samarbeid er destruktivt. Tverrfaglige samarbeid kan ofte være konfliktfylte. Blir de derimot bearbeidet på en god måte, innebærer det muligheten for positiv utvikling og ny vekst i arbeidsfellesskapet (Lauvås 1994).

Jeg ønsker å se litt nærmere på en forklaringsmodell på individnivå der enkelt-personer ikke fungerer i samarbeidet. Som i samfunnet ellers, kan ikke etater fungere uten differensierte roller. Det er rollene og interaksjonen mellom dem som kjennetegner samarbeidet. Rollebegrepet brukes forskjellig innenfor forskjellige teoriretninger.

En rolle kan løst defineres som:

”et sett av forventninger som er knyttet til en bestemt stilling eller funksjon.”

(Lauvås og Lauvås;1994. s. 52).

En rolle forutsetter dermed en posisjon, med en forventning knyttet til den. Normene og forventningene regulerer rolleatferden. Normene kan være formelle/uformelle eller skrevne/uskrevne. I tverrfaglig samarbeid, vil samarbeidspartnerne stille forventninger til hverandre om rollens innhold og utforming. De stiller også

forventninger til egen rolle. Manglende rolleavklaring kan medføre konflikter rundt de som skal samarbeide. Det er viktig å avklare rolleforventninger. Den kunnskapen vi har om andres roller, kan være mangelfull og overflatisk. De fleste har interesse av å utvikle egen yrkesidentitet, og dens tilhørende rolle (Lauvås 1994).

Tverrfaglig samarbeid utvikles ikke bare når noen få av aktørene skaffer seg ny innsikt. Man er avhengig av felles innsats for at samarbeidet skal utvikle seg i en positiv retning. Man trenger også et forum hvor man kan bearbeider konfliktene og bygge videre på et funksjonelt samarbeid.

Der det ikke er en forpliktende samarbeidsstruktur, kan det bli vanskelig å fatte beslutninger. Erfaringer viser at der samarbeidet er nedfelt i kommunens planer, der det er god forankring i ledelsen, gode rutiner, og de ulike aktørene ser betydningen av samarbeidet, fungerer dette godt. Det må derfor legges til rette slik at alle de involverte har et gjensidig forpliktende samarbeid.

En forutsetning for et godt samarbeid er hvordan forhold som ledelsen, verdigrunnlaget, samarbeidskompetansen, planen for opplæringen, kunnskap og ferdigheter kan bidra positivt til samarbeidet

Hvordan tverrfaglig samarbeid fungerer kan også forstås ut fra en kultur. Kultur kan defineres som:

Kultur er de tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesket har felles og som gjør at vi forstår hverandre.”

(Eriksen 2002; s. 60)

Kulturen er lært og den kan forandre seg. Kultur er knyttet til tradisjoner og den ligger i menneskers erfaringer. God ledelse vil si å evne det å skape en kultur på arbeidsplassen som gir rom for samarbeid på tvers av fag og tverrfaglighet (Glavin 2000).

Samordning av langsiktige og kortsiktige perspektiver blir derfor et middel til å sette dagens kunnskap inn i et framtidsperspektiv. Organisasjonens viktigste ressurs er mennesket og lederrollen må kanskje forandres for at denne verdien skal komme til

sin rett. Når organisasjonskulturen blir flatere, forsvinner lederens tradisjonelle overvåkningsfunksjon. Denne kulturen har da holdninger som oppmuntrer til åpenhet, selvkritikk, initiativ, forståelse for verdiskapning og vanlig optimisme. Det er viktig at de ansatte for være delaktige og bruke sin kreativitet for at organisasjonen skal nå sine mål. Ved å skape felles verdier og felles forståelsesramme, vil lederskap mer bli et spørsmål om evnen til å mobilisere folks innsatsvilje og lojalitet. Dette betyr at ledere på alle nivåer må ta ansvar slik at samarbeidet utvikler seg. Et felles verdigrunnlag er noe av det viktigste man kan jobbe med (Glavin 2000).

Personlig kompetanse vil omhandle verdigrunnlaget og menneskesynet vi har som fagpersoner. I dagens samfunn stilles det store krav til lærere, samtidig som det stilles spørsmålstegn ved hva en god lærer er. Hva er viktigst av kunnskapsnivå eller lærerens menneskelige egenskaper? Gunn Imsen (Skau 1998) mener det ikke er noen motsetning mellom ”kunnskapslæreren” og ”omsorgslæreren”. Begge disse egenskapene må forenes mener hun. Det som blir viktig, er å utvikle hele mennesket som fagperson, en som kan bruke både hodet, hjertet og hendene i møte med andre. Skillene mellom de private sidene og yrkesutøvelse, er på ingen måter klare. Personrelaterte egenskaper og ferdigheter er en del av vår sosiale ”jeg”. Derfor bør utviklingsarbeid være en ufravikelig del av kvalifikasjonskravet til for eksempel en lærer. Som lærer skal en være til for eleven og ikke omvent (Skau 1998).

Det er nødvendig å klargjøre hvilke menneskesyn man har og hvilke holdninger som ligger til grunn for de valg vi gjør. Når en skal samarbeide med andre familier, barn og unge er det viktig å ha et klart verdigrunnlag. Det er nyttig å bli seg bevisst det verdigrunnlaget en selv og ens eget arbeidsfelt står for. Når man har ulike yrkesbakgrunn, har man også ulike lovverk og yrkesetiske retningslinjer å forholde seg til. Utgangspunktet for å jobbe med elever, må være troen på at alle har ressurser og kapasitet til å mestre sitt liv. En må ha genuin tro på at alle ønsker å bruke disse ressursene på en positiv måte for seg selv.

En grunnleggende verdi i relasjoner er gjensidig respekt. Gjensidig respekt gjør at man lettere kan være både enige og uenige om ulike emner. Når man kan anerkjenne og verdsette andre som har et annet syn enn en selv, får en også anerkjennelse tilbake.

Det kan føre til saklige diskusjoner og refleksjoner rundt saken.

Å vise respekt betyr å:

”Ta den andre på alvor

Å anerkjenne den enkeltes erfaringer og synspunkter

Å kunne se en sak fra den andres synsvinkel

Å kunne svare på andres utspill med sin egen forståelse”

(Glavin, 2000, s. 38)

Når alle er enige er det ingen problem med åpenhet. Det er når uenighetene oppstår at utfordringene kommer. Når ens egne følelser og verdier blir berørt, kan det være vanskelig med ærlighet. Dersom tverrfaglig samarbeid skal fungere i praksis, må det finnes rom og tid for å ta opp uenigheter. Dess lenger tid det går, jo vanskeligere blir det å ta det opp med den det gjelder. Fagfolk bør vise trygghet, evne til å lytte og åpenhet for hverandre. Da først kan de også være det ovenfor brukere (Glavin, 2000). Dette kalles samarbeidskompetanse. I dette begrepet ligger brukerorientering, helhetsforståelse, problemløsningsevne, samarbeidsevne, fleksibilitet og omstillingsevne.

Samarbeid må læres og ledelsene må se sitt ansvar i denne sammenheng. Det blir viktig å igangsette tiltak for å nå denne kompetansen. Den enkelte etat skal ha egne opplæringsplaner for de ansatte.

Det er ofte ulik kvalitet på samarbeidet og det må utvikles over tid. Forskjellige nivåer kan vise hvordan det utvikles.

Nivå 1 vil si at samarbeidet eller relasjonen ikke er tilstede eller dysfunksjonell.

Nivå 2 fokuserer på mål, men deltakerne har separate hensikter.

Samarbeidet på 3. nivå har felles fokus og felles målsetting.

Samarbeid på nivå 4 karakteriseres ved dyktighet i å identifisere potensialet og å fremme utvikling.

Alle medlemmenes kunnskap brukes for å nå målene. I dette miljøet er alle i stand til kritisk å evaluere sitt arbeid og modifisere eller omdefinere sine tiltak for å møte

brukerens behov.

For å kunne utvikle et godt samarbeid, må en vite litt om hindringer og motstand som kan ligge åpent eller skjult i samarbeidet (Glavin, 2000).

Vegring mot forandring er ikke uvanlig og det er forskjellige årsaker til dette. Det kan virke truende med innblanding fra andre og Skare 1996, (Glavin, 2000) beskriver disse hindringene for et godt samarbeid;

- Domenekonflikt, hvor en etat føler seg truet. Da må målet med samarbeidet være tydelig.
- Gevinsten er asymmetrisk fordelt, noen kan oppleve forandringen som uheldig. Her er det viktig med balanse mellom hva man gir og får.
- Profesjonsinteresser, ulik utdanning og kjennskap til hverandre, kan vises ved mistillit til hverandres kompetanse.
- Motstridende oppgaver hos etatene, og forskjellige målsettinger kan vanskeliggjøre samarbeidet.
- Pålagt samarbeid slik som mellom skole og PPT, direktivene kommer fra andre og uten medbestemmelse gir det et annet utgangspunkt
- Manglende ressurser, med knappe ressurser kan det føles at det daglige arbeidet ikke blir ivaretatt og endringsarbeid blir for krevende (Glavin, 2000).

For å belyse samarbeid nærmere, kan en se på rådgivning og kommunikasjon.

2.2.1 Rådgivningsbegrepet

Den Humanistiske tilnærmingen til rådgivning og veiledning utviklet seg som en reaksjon på både psykoanalytisk teori og atferdsteori. Som en del av "tidsånden" på 60-tallet, ble psykoanalysens deterministiske syn på mennesket og et mer mekanisk syn på atferd utfordret av en "tredje veg" innenfor psykologien: humanistisk teori. Kritikken ble særlig rettet mot atferdspsykologiens ensidige fokus på observerbar

atferd i forskning og behandling. Den menneskelige personlighet kan ikke rommes i noe skjema for årsak og virkning mente humanistene. Humanistisk teori er inspirert av eksistensiell og fenomenologisk filosofi, uten å være bundet av ett bestemt filosofisk grunnsyn.

Menneskets egne opplevelser, dets valg og verdier spiller en sentral rolle. Hvis betingelsene legges til rette for en fri positiv utvikling, er mennesket motivert for å utvikle seg mot ”selvaktualisering” (Johannessen mfl. 1998).

Begrepet rådgivning gir ulike definisjoner ut i fra ulike teoretikere. Rådgivningsteori bygger på personlighetsteori. Det vil si forståelsen om hvordan menneske fungerer psykisk og sosialt som et sammensatt individ.

En rådgiver i PPT har spisskompetanse på å gjennomføre et utviklingsarbeid for eksempel i skolen. De har kompetanse på hvordan rådgivning bør praktiseres. Det er viktig at de ser muligheten for utvikling og ikke minst har oversikt over andre instanser når deres egen kompetanse ikke strekker til.

Spesialpedagogikken har basis i et bredt register av funksjonshemninger og problemtilstander som i økende grad har medvirket til å utvikle både lærings- og hjelpevilkår og rådgivningstilbud (Befring m. fl. 2004).

I spesialpedagogisk arbeid er rådgivning et redskap for å sikre mennesker hjelp. Felles for denne rådgivningen, er å sikre mennesker med spesielle behov optimal vekst og livskvalitet. Det spesialpedagogiske feltet ser etter det enkelte menneskets ressurser og muligheter. Å søke råd er å be om hjelp, og rådgivning blir å gi hjelp til selvhjelp. Samtidig omfatter rådgivningen tilrettelegging av ulike sider ved livet for mennesker med spesielle behov (Lassen 2002).

Tradisjonelt oppfatter en kompetanseutvikling som formidling av kunnskap og i mindre grad fokus på egenlæring gjennom deltakernes erfaringer slik som ART metoden gjør. PP-tjenesten skal gjennom kompetanseutvikling hjelpe til slik at enkeltmenneskers og organisasjoners handlingspotensialer blir aktivert og utviklet. Læring tar utgangspunkt i den sammenhengen de lærende befinner seg.

Dette byr på noen metodiske utfordringer. Informasjon og deling av kunnskap er en sentral del av spesialpedagogisk rådgivning. Spisskompetansen på sitt eget fagfelt må tas i bruk for å hjelpe rådsøker (Håndbok for PP-tjenesten 2001).

En annen utfordring i den spesialpedagogiske rådgivningen, blir å støtte systemer som barnehage og skole, De skal ivareta barns, unges og voksnes optimale utvikling og trivsel.

2.2.2 Kommunikasjon

Kommunikasjon er et viktig moment for å få til et godt samarbeid uansett om det er på individnivå eller organisasjonsnivå.

I vid forstand kan vi si at kommunikasjon er at to eller flere opplever noe sammen. Det er et budskap som skal formidles. Det kreves både vilje og evne når en vil forme et budskap slik at det blir forstått. Både enkeltmennesket og fellesskapet er avhengig av å være en del av en kommunikasjonsprosess (Kvalbein 1999). Vi kan stille spørsmål om vi ønsker mer informasjon eller vi kan la oppmerksomheten trekke i en annen retning. For å lykkes i livet og kanskje spesielt i arbeidslivet, må vi ha et funksjonelt forhold til omgivelsene. King 1987 (Kvalbein 1999) undersøkte hvilke egenskaper som ble vurdert høyest i jobb sammenheng. Av 28 ulike ferdigheter, satte arbeidsgiveren disse fire høyest:

1. evnen til å lytte
2. å kunne kommunisere skriftlig
3. lederskap
4. uformell muntlig kommunikasjon

De fleste egenskapene hadde med kommunikasjon å gjøre. Hvordan fungerer så kommunikasjonen?

Flere forskere har prøvd å gruppere målene vi har for kommunikasjon. Thunberg 1982 (Kvalbein 1999) beskriver fire funksjoner på hva kommunikasjon bør ha:

- En uttrykksfunksjon. Enkeltpersoner uttrykker seg for å markere egen identitet.
- En sosial funksjon. Folk får en følelse av fellesskap når de kommuniserer.
- En informasjonsfunksjon. Gjennom kommunikasjon kan enkeltindivider dele og dermed øke felles kunnskap.
- En aktiviserende funksjon. Når folk kommuniserer, kan det lede til større likhet både i tankegangen og i felles handlinger.

Når Georg Bateson (i Ulleberg, 2004) beskriver kommunikasjon, belyser han *ideer* om gjenstanden og ikke selve gjenstanden. Han mener at kommunikasjonsperspektiver handler om hvordan vi forstår virkeligheten. Vi tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill. Virkeligheten ser ulik ut fra person til person. Bateson er opptatt av at alle erfaringer er subjektive (Ulleberg, 2004).

Både vår forståelse av oss selv og vår forståelse av verden, utvikles i møte med andre. Det er i møte med andre at endring kan skje, mener Bateson. Han var opptatt av relasjoner. Når man begynner å forstå mennesker i lys av relasjonen i stedet for egenskaper, kan det åpne for nye muligheter. Han mente vi måtte forlate årsak-virknings-forklaringer, og heller se begivenheten som sirkulære sammenhenger. Spørsmål om hva som da er årsaken er uinteressant. Hvordan fenomenet henger sammen derimot blir interessant (Ulleberg, 2004).

Når menneskene er så forskjellig, vil også teorier om kommunikasjon være ulike og kompliserte. I den humanistiske tradisjonen knyttes kommunikasjon til språk, litteratur, kunst og kultur. Videre er den opptatt av symboler, tolkninger og forståelse. Hensikten med å kjenne til forskjellige kommunikasjonsmodeller, er å vise klart og enkelt hva som kan være viktig når vi kommuniserer (Kvalbein 1999).

Språket kan også fungere som hindringsfaktor. Ulike teknikker kan benyttes for å unngå forandringer slik som:

- Taushet: ingen store reaksjoner eller kommentarer på forslag.
- Dobbelkommunikasjon: Forslagene imøtekommes på en positiv måte men uthalingsteknikker benyttes på forskjellige måter.
- Problemforskyvning: Endringsmotstanderne presenterer andre årsaker til problemene som ikke lar seg forandre. Dette må vi leve med er vanlige omtale.
- Syndebukkteorien: Det er alltid andre som ikke vil ha forandringer og derfor kan det ikke gjøres forandringer.
- Kollektiv intellektualisering: Diskusjon er på et intellektuelt plan uten personlig engasjement. Dette har vært prøvd tidligere uten at det gikk den gangen.
- Deflasjonsteknikk: Man er enig om ideen men minsker betydningen av den under gjennomføringen.

Manglende kommunikasjon om forholdene kan virke konserverende på systemet. Det som ikke blir diskutert, blir stående. Når vi så tar i betraktning hvor viktig kommunikasjon er også i sosialiseringssammenheng, er det nødvendig å se på hva kommunikasjonen dreier seg om, hva som blir tatt for gitt, og hva det ikke snakkes om (Lauvås, 1994).

Det som ofte tas for gitt, er at utøveren har et gjennomtenkt forhold til disse spørsmålene. Det er ikke en selvfølge at verdier og normer har vært oppe til diskusjon. Det kan virke truende og det er heller vanlig å la ting være som det pleier.

Nonverbal kommunikasjon er også et språk for seg selv. Den mest kjente formen er kroppsspråket. Vi bruker gjerne ansiktsuttrykk, øyekontakt, kroppsholdninger og gestikulasjoner for å vise hva vi mener. Av og til kommer den nonverbale ytringsformen i stedet for språklig kommunikasjon. Problemet kan oppstå når den

verbale og nonverbale kommunikasjonen drar i hver sin retning. Da tillegger vi den nonverbale kommunikasjonen størst betydning sier Kvalbein (1999).

Dette kan medføre til at det oppstår konflikter. Dårlig kommunikasjon og misforståelser er en årsak. En annen, er vansker med å forene ulike roller. En rolle kan være under krysspress. Det vil si at det forventes forskjellige opptredener fra forskjellige hold. Problemet kan også være at to personer møter ulike forventinger til hvordan de skal opptre og de har ikke fullmakt til å være fleksible (Griffin 1982 i Kvalbein 1999).

Det er flere former for kommunikasjon som kan hemme samarbeidet og forsure miljøet:

Ved dømmende holdninger, hvor de andre har ”feil”

Ovenfra og ned - holdning, ”jeg er bedre enn deg”

Påståelighet, kan svarene best selv

Kontrollerende holdning, ”la meg vise deg”

Manipulering og til slutt likegyldighet.

Samtidig finnes det flere former for kommunikasjon som kan fremme samarbeid:

Beskrivelse, motsatt av å dømme. ”Jeg ser det på denne måten....”

Likhet, ”vi er sammen om dette”

Åpenhet, ”la oss høre hva du har å si”

Problemorientering, ”jeg er sikker på at du har svaret”

Positive hensikter, oppmuntre til kommunikasjon

Empati og innlevelse

Dette er emner som kan taes opp til diskusjoner i en organisasjon for å se nærmere på miljøet. Det kan gi grunnlag for å reflektere over arbeidsmiljøet og om det er ønske om å forandre det (Kvalbein, 1999).

2.3 Oppsummering

Tverrfaglig samarbeid, PPTs historie og rolle, hva som hemmer og fremmer kommunikasjon

Tverrfaglig samarbeid er ofte konfliktfylt. Lauås mener konflikter kan løses på en god måte. Dette vil da gi mulighet for positiv utvikling og ny vekst. Intensjonen om samarbeidet kan være med på om det blir vellykket. At de forskjellige rollene er avklart, har betydning for forventningene som ligger der. Hvordan rollene er definert og avklart, har en betydning for dette samarbeidet mener Lauås. Det kan oppstå konflikter når forventninger ikke blir innfridd. Skolen har sine forventninger til samarbeidet og det samme har PP-rådgivere. PPT har gjennom lovgivning myndighet til å gi direkte hjelp. Er de uenige om hva denne hjelpen skal være, kan samarbeidet lide. Dette bør det da være rom for å ta opp i trygge omgivelser.

Rådgivningsbegrepet er inspirert fra den Humanistiske teorien. Den sier at menneskets egne opplevelser spiller en viktig rolle. Det betyr da at mennesket får være delaktig i utvikling av organisasjonen de er en del av. Kvaliteten på et slikt samarbeid må utvikles over tid. Kommunikasjonen kan hemme eller fremme et slikt samarbeid.

Veiledningsheftet "Spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring" legger vekt på at systemet skal tilrettelegge for samarbeid.

3. Atferdsvansker og ART som metode

Dette kapittelet omhandler teoretiske referanserammer i forhold til problematferd og ART. Jeg belyser hvilke problemer skolene føler de har under kapittel 3.1 Det er ulike oppfatninger av begrepet atferdsvansker, men jeg gjengir definisjonen til Bower. Jeg beskriver hvordan læreren kan være med på å motivere eleven og hvilken betydning mestring kan ha for elever med atferdsvansker. Dette belyser jeg under kapittel 3.2 Jeg beskriver ART som metode under kapittel 3.3. Denne metoden følger faste mønster slik at læreren vet hva han skal gjøre. Disse mønstrene beskriver jeg i underkapitlene 3.3.1, 3.3.2 og 3.3.3 Det omhandler sosial ferdighets trening, sinnekontroll og moralsk resonneringstrening. I del 3.4 beskriver jeg den praktiske gjennomføringen av ART.

3.1 Atferdsvansker i skolen

Atferdsvansker betegnes hos Bower (1969 s. 28) på denne måten:

“An inability to learn which cannot be explained by intellectual, sensory or health factors. An inability to build or maintain satisfactory interpersonal relationship with peers and teachers. Inappropriate types of behavior or feelings under normal condition. A general, pervasive mood of unhappiness or depression. A tendency to develop physical symptoms, pains or fears associate with personal or school problems.”

Skage (2002) sier denne definisjonen er mye tatt i bruk, blant annet hos Ogden og Nordahl. Problematferd framstår gjennom ulike definisjoner og forskjellige tilnæringsmåter som et komplekst og mangfoldig fenomen.

Atferdsvansker blir definert som avvik fra aldersforventet atferd som klart forstyrrer eller hemmer barnets egenutvikling. Det kan være mange årsaker til at elever sliter i skolen, men det kan være vanskelig å avdekke årsakene. Begrepet atferdsvansker er også på mange måter uklart. Atferdsvansker kan observeres og analyseres på minst fire forskjellige måter (Aasen 1998).

1. Individuelle symptomer
2. Trekk ved avgrensede grupper
3. Institusjoners og sosiale organisasjoners funksjonsmåte
4. Samfunnsmessige tendenser og problemer

Når atferdsvansker på denne måten kan observeres, analyseres og angripes på ulike nivåer, kan begrepet bli oppfattet forskjellig når det anvendes i ulike sammenhenger. Det kan da bli usikkerhet rundt de konklusjoner man skal trekke av observasjoner dersom utsiktspunktet ikke presiseres og problematiseres (Aasen 1998).

Når det ikke finnes definisjoner av atferdsvansker som har fått bred tilslutning eller aksept, henger det sammen med at det er blant annet manglende enighet om hva mental helse eller ønskeverdig atferd er. Det kommer ofte kritikk om at noen ensidig fokuserer på det negative, mens det bør bli mer fokus på den positive eller den prososiale atferden. Dette har vist seg å være vanskelig, da man ikke er enig om hva ønsket atferden skal være. De forskjellige yrkesgruppene som kommer i kontakt med unge med atferdsvansker, kan ha en tendens til å definere vanskene inn i den forståelsen de har ut i fra sin profesjon. Det finnes ikke anerkjente tester som kan brukes for å måle atferdsvansker, men det er flere begreper som prøver å forklare det. Tilpasningsvansker, emosjonelle problemer, mobbing, disiplin og disiplinproblemer er noen begreper (Ogden 1998).

Skolen skal hjelpe elevene slik at de kan sosialiseres inn i elevgruppen og tilpasse seg skolekulturen. Sosialisering dreier seg om tilpasning, men det er ofte et spenningsfelt mellom enkeltindivid og samfunn. Uten samarbeid med andre kan ikke mennesket utvikle seg, samtidig som samfunnet kan ha motstand mot hva individet ønsker. Det er ikke alltid sosialiseringen går smertefritt. Av og til oppstår det konflikter i den forstand at de konvensjonelle normer og etablerte atferdsmønster brytes. Fra samfunnets synsvinkel er det behov for selvstendige og kreative mennesker som kan møte utfordringer og bringe verden videre.

Det eksisterer en rekke forskjellige generelle teorier på forholdet mellom individ og samfunn. Innenfor Chicago-skolen står individets læring av avvikende atferd i sentrum. Gjennom interaksjon med andre dårlige kulturelle modeller, kan disse rollene utvikles. Avvik betraktes som en innlært kulturell mønsteratferd som formidles i en viss gruppekultur (Aasen m. fl. 2002).

Skolen er en viktig arena for sosialiseringprosessen for de unge. For mange vil derfor skolegang handle om å sosialiseres gjennom budskap slik at de blir bevisst sin egen posisjon i den sosiale strukturen. Atferdsproblemer i skolen kan forstås som et resultat mellom ulike sosialiseringskoder. Barn som kommer fra mer lukkede og styrte sosialiseringprosesser i hjemmet, kan få problemer med å leve opp til skolens krav og forventninger, både på prestasjonsplanet og på det sosiale planet (Aasen m. fl. 2002).

3.2 Mestring

Lærer registrerer i økende grad barn og unge som mangler oppfølging og omsorg fra hjemmet. Skolen kan mange ganger være den viktigste basen for disse elevene. Læreren kan være den voksenperson som representerer trygghet, forutsigbarhet, stabilitet og kontinuitet. I større grad enn tidligere har elevene behov for en lærer de kan prate med og som er interessert i dem. Samtidig har skolen en indre motsetning. På den ene siden skal den være med på å gi alle like muligheter til utdanning og personlig utvikling etter evner og forutsetninger. På den annen side avdekke hvem som kan og hvem som ikke kan. De innebygde motsetningene kan gjøre det vanskelig å være lærer. Det er en illusjon å tro at skolen kan bli helt fri for konflikter, men de kan fortsette å reflektere over mulige løsninger på konfliktene (Helgeland 1997).

Skolens struktur preges av store krav til sosial innordning som nevnt tidligere og terskelen er lav for å komme i konflikt med gjeldende atferdsnormer. Det kan være vanskelig å skille mellom sunn og rasjonell atferd eller krisesignaliserende atferd. Det er derimot vanlig antakelse at elever som viser utadvendte atferdsproblemer, er en belastning for både lærer og andre elever. Det er nok et ufullstendig bilde. En

undersøkelse viser at når læreren utvikler en positiv innstilling til eleven, opplever de mestring i forhold til både eleven og til klassen (Befring m. fl. 2004).

Forebyggingens muligheter når det gjelder barns læring og utvikling, er basert på relevant stimulering og å forhindre nederlag og de konsekvensene disse nederlagene gir. Det kan være tap av selvtillit, dårlig motivasjon og motstand mot ny læring. Når læreren derimot legger til rette for læring hvor barn lykkes, bygges barnets selvtillit og selvbilde positivt opp. Forebygging handler om å bringe barnet inn i positive lærings- og samspillsirkler. De største utfordringene i spesialpedagogisk arbeid framover, vil være knyttet til det å arbeide helhetlig; med utgangspunkt i en intim gruppekjennskap og samtidig ta vare på de individuelle variasjonene. Disse utfordringene må ses i sammenheng med den kompetansen som er nødvendig i slik tiltaksrettet arbeid. Gjennom lovgivning er det vektlagt å sikre ivaretagelsen av barns omsorgs- og utviklingsbehov. Det handler om den enkeltes rett til å få vernet sin selvrespekt og å få utviklet tiltro til egne evner og fremtidsmuligheter. Samtidig mener Befring (2004) det kan reises tvil om samfunnet fullt ut har erkjent de påkjenningene og den risikoen disse ungdommene utsettes for.

3.3 ART

ART står for aggresjonserstatningstrening. Dette startet i 1987 som et omfattende forsøk på å konkretisere måten dette kan trenes på. Komponentene som er med er sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og moralsk resonneringstrening.

Programmet ble først utviklet og tatt i bruk ved ungdomsanstalter i USA med svært lite motiverte og meget alvorlige belastede ungdommer. Goldstein m. fl (2004) beskriver det slik:

ART er som mest effektiv når det gjennomføres på en måte så man forstår. Å møte slike kulturelle oppfatninger som ulikheter og ikke som avvik hos de involverte er viktig. Ut fra dette synet kan man anvende skreddersydde og differensierte strategier og undervisningsmetoder. Form og innhold i jevnaldersmiljøene/ ungdomskulturene vokser ut av et komplisert samspill mellom lokale forhold, klassebakgrunn,

fremtidsutsikter og ungdommens posisjon. Mennesker i likeartede livssituasjoner vil gjøre likeartede erfaringer, og gjennom kommunikasjon kan de bli mer bevisste på dette i en klasesituasjon.

ART er et gruppefokustert program som vanligvis anvendes sammen med elevgrupper på mellom fire og seks elever, under ledelse av to lærere som opptrer som trenere (coaches) for dem. Erfaringer viser at det knyttes sterke bånd mellom ART trenere og elevene. Det forbereder dem for tilknytting til andre pålitelige voksne i deres sosiale nettverk. ART inneholder tre hovedmomenter som det trenes på

- Sosial ferdighetstrening
- Sinnekontrolltrening
- Moralsk resonneringstrening.

3.3.1 Sosial ferdighetstrening

Det er forskjellige årsaker til at visse elever tyr til aggressive handlinger for å håndtere sosiale utfordringer. Det kan være at de mangler kunnskap på sosiale ferdigheter og gode måter å kommunisere på. De kan bruke aggresjon og trusler for både å få det de vil ha og for å unngå det de ikke liker eller er redd for. Det vil si at de bruker denne atferden både som oppnåelse og unngåelsesstrategier i samhandling med andre. Trening av sosiale ferdigheter hjelper dem til å bryte ut av en ond sirkel hvor aggresjon fører til frykt hos andre. Dette fører til økt utstøting, sanksjoner, mer aggresjon, mer frykt, mer utstøting; en vond sirkel som kan være vanskelig å bryte. Aggresjon er en innlært atferd som kan være vanskelig å avlære. For mange ungdommer er det innlært og belønnet under hele oppveksten. ART går ut på at atferden er innlært og dermed gir det en mulighet for å avlæres igjen (Goldstein m.fl. 2004).

Sosial ferdighetstrening tar sikte på å lære den aggressive eleven alternative måter å takle utfordringer i hverdagen på. Slike utfordringer kan være å få oppmerksomhet

fra andre, å starte eller føre en samtale, å be om hjelp, å stå i mot gruppepress, å håndtere beskyldninger, å håndtere frykt m.m.

Denne treningen omfatter 50 forskjellige grunnleggende ferdigheter som trengs i dagliglivet, på skolen, i friminuttet og klasserommet; i samhandling med voksne og medelever, i hjemmet og i sosial omgang med andre. Hvilke ferdigheter som skal trenes på, avtales i samarbeid med lærere og foreldre. Det er viktig at man velger ferdigheter som er påkrevd i elevens hverdag. Målet er at det bidrar til at eleven får positive sosiale forsterkninger og positiv omdømme. Det er viktig å kartlegge og identifisere alternativ atferd som hjelper eleven til å få størst mulig gevinst for sin atferdsendring. Det er program som er tilpasset barn ned til 6 års alderen, så dette gjelder ikke bare ungdommer.

Hver sosial ferdighet er oppdelt i mindre handlingskjeder, og er skrevet i form av selvinstruksjoner som de kan bruke også på et senere tidspunkt. Denne oppdelingen gjør det også lettere for elevene å utvikle egne varianter som oppleves som naturlige og mer passende for dem. Det finnes forslag til rollespill og forskjellige situasjoner som krever naturlige ferdigheter. Selve treningen er meget strukturert og prosessen består av fire trinn:

1. Demonstrasjon av ferdigheten.
2. Elevens utprøving, gjennom rollespill.
3. Konkrete tilbakemeldninger, gjerne videoopptak.
4. Generaliseringstrening.

ART gir elevene opplæring i tre former for positiv forsterkning; ekstern forsterkning, vikarierende forsterkning og selvforsterkning. Det er viktig å lære elevene kunsten med å belønne seg selv. De kan være vant med et forsterkningsfattig miljø. At de ser at andre også får ros for sin oppførsel, er viktig i denne treningen. I oppstarten av ART viser det seg at belønningssystemer er viktig. Målet er likevel å sikre bruken av sosiale ferdigheter under naturlige forsterkningsbetingelser, for eksempel: å invitere

andre til lek for å få fram et smil. Ved å presentere seg selv inviteres det til godt samspill. I et sosialt nettverksperspektiv kan disse enkle, foranledende handlinger utgjøre det første trinnet i et bekjentskap. På lengre sikt, kanskje vennskap.

3.3.2 Sinnekontrolltrening.

Risikoen for aggressiv atferd kommer når de sliter med å håndtere egen fysiologiske aktivering og affektive reaksjoner. Aggresjon kan være rettet mot seg selv eller det umiddelbare fysiske miljøet og mot andre medelever eller lærere. Trening mot sinne omfatter systematisk opplæring i erstatning av sinneforsterkende kognitive prosesser, og erstatning av feiltolkninger og overtolkninger. Mange aggressive elever viser en systematisk fiendtlig fortolkning av nøytrale eller uskyldige handlinger hos andre. De befinner seg i konstant ”alarm beredskap”. I sinnekontrolltreningen lærer elevene effektive måter å gjenvinne kontrollen på, for eksempel gjennom muskelavspenning og bruken av ulike pusteteknikker. Elevene lærer seg personlige tilpassede kjeder av sinnedepende ferdigheter gjennom.

1. Strukturerte rollespill av dagsaktuelle utfordringer.
2. Tilpasning av ferdigheter takket være atferdsspesifikk feedback.
3. Praktiske overføringsoppgaver i form av graderte hjemmeoppgaver.

Sinnekontrolltrening er den emosjonelle komponenten i ART. Denne delen av programmet gir mange elever ”aha” opplevelser, og ikke bare i forhold til en bredere og dypere forståelse av egne emosjonelle reaksjoner, men også i forbindelse med hvordan deres sinneuttrykk gjør andre usikre. Denne treningen består også av systematisk oppbygd kognitiv-atferdsterapeutisk program.

1. –trening i å identifisere interne og eksterne sinneutløsende stimuli
2. –identifisering av egne kroppslige sinnesignaler
3. –trening i sinnedepende teknikker og positiv selv-instruksjon

4. –bruken av alternative sosiale ferdigheter
5. –realistisk selv-evaluering

3.3.3 Moralsk Resonneringstrening

Moralsk resonneringstrening beskrives av Goldstein og hans kolleger som verdikomponenten i ART programmet. De som jobber med ungdommene opplever ofte en forskjell på den moralske indignasjon slike elever uttrykker når noen forulemper dem, og den likegyldigheten de samme elevene viser over skader de selv påfører andre. Ofte på grunn av bagatellmessige hendelser.

Moralsk resonneringstrening baserer seg på to hovedmetoder, diskusjoner av moralske dilemmaer og sosial beslutningstaking. De utfordres til å ta stilling til vanskelige, aldersrelevante sosiomorske utfordringer. Umodne og egosentriske resoneringsmetoder blir de utfordret på av de andre i gruppen. For mange er dette meget kraftig kost og det gjør inntrykk. Når utfordringen kommer fra jevnaldrende som ungdommen respekterer, skaper det ubalanse som løses ved å innta en mer moden og moralsk innstilling. Elevene selv må gjøre arbeidet. Dette skjer ofte utenom selve treningsøkten, når eleven oppsøker hverandre for å spørre om hvorfor de tenker eller mener annerledes.

I sosiale beslutningstilnærminger anvender man strukturerte gruppediskusjoner hvor gruppen drøfter aktuelle moralske dilemmaer fram til et punkt før gruppen deles i to hvor diskusjonen forsetter med hver sin leder. Der finslipes argumentene før de møtes i plenum igjen. Gruppen presenterer så sine meninger og det tas en avstemming på hvilke av gruppens standpunkt som utgjør den felles beslutningen for hele gruppen.

3.4 Den praktiske gjennomføringen av ART

Gjennomkjøringen av et ART program tar minst 10 uker med tre klassesimer pr. uke; en time til sosial ferdighetstrening, en til sinnekontroll og en til moralsk resonneringstrening. Det finnes også måter og fortsette treningen på, for eksempel gjennom tema-uker, sosiodrama kurs og prosjektarbeid.

Det er også utarbeidet egne programmer for elever med ADHD. Resultatene har vært såpass oppløftende at en utvidet ART treningsprotokoll, spesielt for denne gruppen, nå er gjenstand for forskning i samarbeid med Universitetet i Ulster, Colerain (Goldstein fl. 2004). ART er en metode som er atferdsterapeutisk rettet. Det betyr at metoden brukes i form av straff og belønnings systemer. Belønning her er å øke sin sosiale kompetanse og dermed bli godtatt i klassemiljø. ART utgjør en gylden anledning for skolen til å spille en aktiv rolle i arbeidet med å redusere vold, aggresjon og antisosial atferd. Samtlige modeller er forankret i en felles teoretisk tradisjon. Det er ikke usannsynlig at vi vil se kombinasjoner og nye variasjoner av disse programmene takket være sårt tiltrengt satsing på erfaringsbasert og empirisk validert pedagogisk vitenskap.

3.5 Oppsummering

Det er ulike definisjoner på hva atferdsvansker er og det er ofte vanskelig å bli enig om hva som er vanskene. Samtidig er det mange årsaker til at elevene har atferdsvansker. Det gjør at det også er vanskelig å finne og bli enige om årsakene. Atferdsvansker blir betegnet som et avvik fra forventet oppførsel.

De forskjellige yrkesgruppene definerer som oftest atferdsvansker ut i fra sin profesjon. Det vil derfor være forskjellige vinklinger på problematikken.

Skolene er en viktig arena for elever og deres utvikling. At de mestrer sin hverdag både sosialt og faglig, blir da viktig.

ART er en metode som kan hjelpe elever som ellers kan få en skjev utvikling.

Metoden legger vekt på å lære dem å fungere i samspill med lærere og andre elever.

Målet er å generalisere denne kunnskapen til alle arenaer i livet sitt.

ARTs 3 elementer omhandler sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening, moralsk resonneringstrening og kan hjelpe dem til å fungere sammen med andre.

Atferdsvansker kan observeres, analyseres og angripes på ulike nivåer, og de forskjellige profesjonene kan velge forskjellige metoder.

4. Forskningsmetode

I min forskning ønsker jeg å se på samarbeidet mellom forskjellige instanser og om hvordan de opplever dette samarbeidet med utgangspunkt i ART.

Min forskningsmetode er valgt ut i fra min problemstilling som er:

”Opplever PP-rådgivere og lærere at ART som metode gir et felles utgangspunkt for et godt samarbeid om elever med atferdsvansker?”

De forskjellige fag og forskningsområder bruker ulike metodiske tilnærminger samt forskjellige begreper og forståelsesperspektiver. Fysikken bruker årsaksforklaringer, mens pedagogikken og sosialvitenskapen bruker intensjonale forklaringer.

Kvantitative studier har ofte vært rettet mot å finne årsaken til at fenomener opptrer, og det praktiske siktemålet har da vært å påvirke årsaksfaktorene. Ideologiske tilhengere av kvalitative metoder har noen ganger kritisert den for å sikte mot kontroll, og dermed påvirke atferden utenfra. Derimot representerer en form for kvalitative metoder endringsbegrunnelser innenfra (Repstad. 1998).

Kvantitativ metode kan beskrives som en tilnærming som er preget av sterk metodisk formalisering. Den kvalitative er mer intuitiv, da den gir rom for improvisasjon og personlige valg underveis. Målet må være å bruke den metoden som gir best innsikt i de emnene en vil undersøke. Det kan være til hjelp å sette opp en forskningsplan for å få oversikt. Befring (2002) mener det bør være to formål med planen.

1. Den skal gi relevant innsikt og oversikt for å planlegge forskning.
2. Det er viktig å kunne gjennomføre en kritisk vurdering av all tilgjengelig forskning.

Videre vil jeg se på dette samarbeidet ut i fra kommunikasjonsteori. Dette leder meg mot en kvalitativ undersøkelse

Hellevik (1989) mener noen kriterier bør ligge som et grunnkrav for at en metode skal kunne brukes i forsknings- og utviklingsarbeid.

- Metoden må samsvare med den virkeligheten vi undersøker.
- Dataene må velges ut systematisk.
- Dataene må brukes mest mulig nøyaktig.
- Resultatene må presenteres på en slik måte at det åpner for kontroll, etterprøving og kritikk.
- Resultatene må åpne for ny erkjennelse av de samfunnsforholdene en står overfor, og slik gi grunnlag for videre forsknings- og utviklingsarbeid og for økt erkjennelse.

4.1 Generelt om valg av metode

Når egner kvalitative metoder seg?

Kvalitative studier er ofte studier av enkeltmiljøer, der målet er å gi en helhetlig beskrivelse av prosesser og særtrekk ved nettopp dette miljøet. Kvalitative studier gir ofte et godt grunnlag for å forstå konkrete utviklingsforløp. Man kan selvfølgelig ikke generalisere ukritisk fra et studie av ett enkeltmiljø til lignende miljøer, men ofte kan man foreta en skjønnsmessig vurdering av hvor representative funnene er (Repstad 1998).

Det finnes derimot ingen standardtilnærming blant kvalitative forskere, men et mangfold som intervju, observasjon, analyse av tekst eller dokument og bruk av visuelle medier. Bruk av intervju er allikevel den mest utbredte tilnærmingen både innen norsk sosiologi og i utlandet.

Ryen (2002 s. 20) belyser hva noe kvalitativ forskning foretrekker:

- kvalitativ data i form av bilder og ord, ikke tall

- naturlige data som observasjon og ustrukturert intervju
- mening framfor handling, men fra aktørens eget perspektiv
- induktiv hypotesegenererende forskning eller enn hypotesetestende forskning

Wormnæs (1993) beskriver Husserls teori om fenomenologisk tilnærming. Hvis vi skal utforske fysiske ting i verden, må det være i overensstemmelse med tingenes vesen. Utforskning av menneskets forskjellige sider må da være i overensstemmelse med det vi vet. Husserl mener at vitenskapen, både psykologisk, sosiologisk og pedagogisk, tok etter naturvitenskapen. Man søker da å forstå mennesket nomotetisk som en ting blant ting, og ikke det særegne i mennesket. Den fenomenologisk inspirerte vitenskapen har utfoldets seg under Husserls motto: Til saken selv (Wormnæs 1993).

Hans motto søker å beskrive og forstå det som blir utforsket så forutsetningløst som mulig; uten forventninger, hypoteser eller teorier av tradisjonell art. Når vi senere analyserer og fortolker det vi finner ut, beskriver Wormnæs (1993) hermeneutikken som læren om fortolkning. Man inntar en hermeneutisk tilnærningsmåte når man overfor et antatt meningsformidlende materiale stiller spørsmål som: Hvilke mening formidles? Så kan fortolkningen skje ut i fra forskjellige perspektiv som positivistisk, fenomenologisk, eksistensielt og sosiologisk. Det viktige blir hvordan vi konstruerer virkeligheten. Vi har forventninger om noe og tror alle har den samme forventningen., Men virkeligheten kan konstrueres ytterst forskjellig ettersom hvordan man ser det. Ethvert vitenskapelig miljø er preget av visse teorier, oppfatninger og synspunkter som tas for gitt. Innenfor ethvert miljø finnes det spesielle forståelsesmåter og hvordan ting skal forstås. I Dalen (2004) sin bok beskriver hun kvalitativ forskningstilnærming på denne måten: Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Begrepet "livsverden" er benyttet for å belyse denne dimensjonen. Livsverden omfatter hver enkelts opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til den. All forståelse er bestemt av en førforståelse (Dalen 2004, Wormnæs 1993). Vi har en førforståelse når vi gjør intervjuene og når

vi undersøker materialet. Det er noe som er oppfattet og forstått. Vi setter ikke spørsmålstegn ved denne forståelsen, men tar den for gitt. Bevisstheten om denne føreforståelsen kan gjøre at jeg som forsker kan være mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervju materiale.

Det er viktig å vite forskjellen mellom kvalitative intervjuer og dagliglivets høflige konversjon. I en vanlig samtale kan signalene om å ville unngå vanskelige emner være sterke. I et intervju kan slike signaler derimot være en utfordring for intervjueren om å grave dypere (Dalen, 2004. Repstad, 1998).

Det er noen retningslinjer intervjueren bør reflektere over. Er man oppmerksom og interessert vil samtalen lett gå av seg selv. En vanlig fallgrube er å tenke ut neste spørsmålsformulering slik at man ikke hører helt etter hva den andre sier. Det er hele tiden viktig å vise forståelse for hva som sies. I hovedsak bør spørsmålene være konkrete og respondentene velges så bevisst at spørsmålene knyttes til deres personlig erfaring og interesser. Det kan være nødvendig med mange innfalsvinkler og ulike grader av konkrethet i forhold til tema. La de som svarer få ro på seg til å snakke ut, og oppfølgingsspørsmål er greit når det er nødvendig.

Det er vanskelig å sette generelle regler for hvor lenge et intervju skal vare, men etter to timer kan konsentrasjonen lett glippe. Avbryte intervjuet, skifte plass eller ta en kopp kaffe kan hjelpe til å fornye konsentrasjonen. Å starte med noe du vet respondenten kan eller vil snakke om, hjelper dere i gang. Det kan være noen harmløse, men nødvendige opplysninger man trenger å vite. Det er viktig å gi respondenten mulighet til å komme med tilleggsutsagn mot slutten av intervjuet, så han ikke forlater møtet med en følelse av å ha brent inne med viktig informasjon. En god måte kan være å oppsummere noe av det vi har vært inne på for å se om vedkommende husker mer eller vil tilføre noe. Det kan være greit å avslutte intervjuet med å si at en har fått mye verdifull informasjon, og at en gjerne vil få lov til å ta kontakt igjen hvis behovet er der. Disse samtalene kan tas over telefon hvis de er avgrenset og korte (Repstad 1998).

4.2 Utvalget

I kvalitative studier velges ofte informantene ut fra en vurdering om i hvilken grad de kan komme med informasjon i forhold til den problemstillingen som er satt fram. Først valgte jeg ut organisasjonene; skolen og PPT. Deretter så jeg på hvem i organisasjonene jeg ønsket å intervju; lærer, spesialpedagog og PP- rådgiver. I min undersøkelse skulle utvalget bestå av to ansatte i skolen og en ansatt i PPT. Jeg ønsket et utvalg som kunne gi meg innsikt i deres opplevelse av samarbeidet de hadde med den andre. Hovedintensjonen med kvalitativt intervju er ikke å sammenligne enheter men å oppnå tilgang til hendelser som er relevante for undersøkelsen. Hovedkriteriet for utvalget var at de hadde kjennskap til ART. Et annet kriterie var at de hadde vært eller var i et samarbeidsforhold mellom skole og PPT. Utvalgets størrelse er derimot et skjønnsspørsmål og det kan være vanskelig å fastsette antall respondenter i startfasen. Den innsikten man tilegner seg under studiet kan forandre på det I mitt tilfelle fikk jeg behov for en ny informant. I første omgang er det viktig å ha tilgang på respondenter, og å vite hvor man skal lete. Jeg hadde vært på et informasjonsmøte hos PPT hvor de fortalte om ART. Jeg tok da kontakt med vedkommende som jobbet med ART. Hun stilte seg veldig positiv til å la seg intervju. PPT tok så kontakt med skolen hvor de hadde gjennomført ART. Jeg fikk da kontakt med læreren som også ville være med på undersøkelsen. Senere viste det seg at jeg ønsket en informant til. Jeg tok da kontakt med en spesialpedagog som stilte seg til disposisjon. På grunn av anonymitet og konfidensialitet, ønsker jeg ikke å beskrive utvalget nærmere.

4.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Det er to typer kvalitative intervju: semistrukturert intervju og ustrukturert intervju. Det første er delvis strukturert fordi det i forkant av intervjusituasjonen er laget spørsmål. Disse spørsmålene kan utdypes og jeg kan stille uforberedte spørsmål underveis. Det ustrukturerte intervjuet er mer som en samtale uten noen spesielle planer for hva en vil spørre om, skriver Kruse 1989, (Skage, 2002).

Jeg valgte semistrukturert intervju fordi jeg ønsket å få svar på hovedspørsmålene mine. Samtidig hadde jeg en intervjuguide som kunne hjelpe meg å belyse de temaene jeg ønsket, noe som gir bedre grunnlag for å belyse problemstillingen. Jeg ønsket at den skulle hjelpe meg med å holde trådene i intervjuene. Målet mitt var å belyse *opplevelsen* av samarbeidet og om de hadde funnet en metode som hjalp dem til et godt samarbeid. Dette prøvde jeg å ha med under utformingen av guiden. Dette ga meg følgende hovedtemaer:

- Atferdsproblematikken i skolen
- Problemforståelse
- ART som metode
- Det gode samarbeidet
- Det mindre gode samarbeidet
- Det ønskede samarbeidet
- Avslutningsspørsmål

Jeg ønsket å følge emnene slik at hovedområdene kom naturlig etter hverandre. Underspørsmålene skulle hjelpe meg hvis ikke informanten selv fortalte noe. Jeg ønsket å gjøre spørsmålene slik at vi skapte en positiv interaksjon (Kvale 2004). Det vil si at spørsmålene er konkrete og lette å forstå. Jeg mener det er viktig å ikke ha et for akademisk språk.

4.4 Reliabilitet, validitet og generalisering

Verifisering av kunnskap er et tema som ofte diskuteres innenfor samfunnsvitenskapene i forhold til begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Generaliserbarhet, reliabilitet og validitet får status som hellig, vitenskapelig treenighet (Kvale 2004). I forskningsmiljøer har begrepene vært gjenstand for

diskusjoner. Noen forskere har valgt å overføre enkelte definisjoner fra kvantitativ til kvalitativ forskning, andre forskere har tillagt dem sin egen mening. Hensikten har vært å kunne vurdere innholdet i den kvalitative forskningen best mulig. Kvale (2004) trekker fram det faktum at enkelte forskere mener reliabiliteten ikke blir aktuell innen kvalitative metoder. Jeg vil forholde meg til Kvales (2004) definisjoner fordi hans tilnærming ikke avviser begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Han forsøker å omdanne begrepene slik at de blir relevante for kvalitativ forskning.

Jeg vil belyse det ut fra en hermeneutisk vinkling. Denne metoden er i første rekke en systematisk framgangsmåte for å undersøke den indre meningen og forståelsen for helheten til de vi intervjuer. Utfordringen blir å forstå det som skal tolkes som en del av den konteksten det inngår i (Befring 2002). Jeg vil transkribere rådata jeg har samlet inn. Der vil jeg prøve å skille mellom det overflødige og det som er blitt gjentatt. Formålet med et kvalitativt intervju, er å prøve å skildre livsverden til intervjupersonen. Som forsker har jeg et perspektiv på det som skal undersøkes, og jeg tolker intervjuene ut fra det. Dette krever en distanse til det som blir sagt.

4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet har i følge Kvale (2004) med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Dette er troverdigheten til dataene. I intervjuesituasjonen er det et faktum at spørsmålene påvirker svarene. Mulighetene bruk av ledende spørsmål brukt på en systematisk måte gir, er velegnet til å kontrollere informantens pålitelighet. Dersom intervjueren ikke er seg bevisst bruken av ledende spørsmål, vil det kunne påvirke svarene.

Ved bruk av båndopptaker, har man mulighet for å få nøyaktige utskrifter fra intervjuene. Man unngår da å påvirke dataene. Når dataene etter hvert skal kategoriseres under analysen, blir spørsmålet hvor nøyaktig forskeren har vært. Et dilemma man ofte står over når man leser kvalitativ rapport, er at de presenterer bare et sterkt begrenset utdrag av dataene. Man er prisgitt forskeren. Plassmangel gir rammer for hvor mye data som presenteres. En etnometodologisk analyse av dataene

ville selvsagt krevd at både spørsmål og svar ble presentert siden man her er opptatt av hvordan partene i intervjuet sammen konstituerer den sosiale realiteten (Ryen, 2002)

En kan styrke reliabiliteten ved å la flere forskere tolke og analysere samme materiale. Dette kan være vanskelig å få til i praksis. Allikevel kan bare utdrag av dataene presenteres og reliabiliteten kan være vanskelig å etterprøve.

4.4.2 Validitet

Validitet er et begrep som Kvale (2004) har en bredere tolkning av enn det kvantitative forskere har. Han mener det handler om gyldigheten til den kvalitative forskningen. Validitet vil si om hvilken grad en metode undersøker det den er ment å skulle undersøke. Kvale (2004) har en oppdeling i syv stadier av intervjuundersøkelsen og validitet er med i alle stadiene og ikke noe som bare skal undersøkes på slutten av studie. Validiteten mener Kvale (2004) handler om gyldigheten til den kvalitative forskningen. Han mener at forskeren må ha en teoretisk forståelse av det som skal undersøkes, noe jeg mener jeg har og dermed en teoretisk oppfattelse av hva jeg undersøkte

Validitet handler ikke bare om en metode, men også om forskerens teoretiske ståsted. En må ha en teoretisk oppfatning om det som skal undersøkes når en vil se om metoden undersøker det den skal (Kvale 2004).

4.4.3 Generalisering

Generalisering handler om overførbarhet. Det vil si å forutse nye hendelser fra egne erfaringer, og i hvilken grad man kan forvente at noe tilsvarende skal skje igjen. Kvale (2004) skisserer tre former for generalisering:

1. Naturalistisk generalisering, basert på personlige erfaringer og stilletiende kunnskap om hvordan ting er, og som gir forventninger.

2. En formell og eksplisitt generalisering er statistisk generalisering. Den baserer seg på personer som er tilfeldig valgt fra befolkningen og kvantifisering av intervjufunnene.
3. Analytisk generalisering er en begrunnet vurdering av om funnene fra en undersøkelse kan brukes som rettleiding for hva som kan skje i en annen lignende situasjon.

I denne undersøkelsen vil målet være å gi et så sant bilde som mulig og ikke innhente data som kan generaliseres, men at de data som fremskaffes kan ha en overføringsverdi til samarbeid mellom rådgiver og skolene.

4.4.4 Metodekritikk

Oppgaven er ikke representativ med så få informanter. Allikevel tror jeg noen tendenser går igjen fordi om man ikke kan generalisere ukritisk fra et slikt studie. Som Dalen (2004) skriver, er det hvordan vedkommende forholder seg til sin hverdag og sin livsverden som betyr noe. Det som kan ha påvirket oppgaven, er min førforståelse av emnene da jeg har en personlig tilknytning til fenomenet. Min innsikt kan gi en for sterk involvering i det som skal undersøkes.

Mitt bekjentskap til to av informantene kan også ha en innvirkning på resultatene. De er ikke kollegaer, men vi har felles bekjente i skolemiljøet. Jeg kjenner til skolen og har en mening om hvordan de løser atferdsproblematikken ved skolen. Jeg har hele tiden prøvd å være bevisst min førforståelse og reflektert over mitt ståsted. Min nærhet kan ha gjort meg ”nærsynt” som Repstad skriver om (1998). Jeg har prøvd å være meg bevisst mine handlinger og min ikke verbale atferd. Hvor mye det kan ha påvirket oppgaven, vet jeg ikke.

Formålet med kvalitativt intervju var å prøve å skildre livsverden til intervjupersonene. I intervjusituasjonen blir spørsmålene påvirket av svarene. Kritikken til kvalitativ forskning har vært rettet mot om forskeren er objektiv. Men en hermeneutisk forståelsesform åpner for et legitimt tolkningsmangfold. I denne forståelsesformen blir det viktig at jeg som forsker formulerer de bevis og argumenter

som ligger i tolkningen slik at andre kan teste den. Det vil si at den som leser har samme perspektiv som forskeren uttrykker (Kvale 2004).

Jeg brukte båndopptaker for å få en nøyaktigere analyse av svarene.

4.5 Gjennomføring av undersøkelsen

Det er flere måter å registrere intervjuer på. Det brukes ofte båndopptaker, videoopptak, notater eller hukommelsen (Kvale 2004). Jeg brukte båndopptaker og notater. Det vil alltid være et spenningsfelt mellom beskrivelsene som intervjupersonene kommer med og mine tolkninger av dem. En analyse er flytende i kvalitative tilnærminger. Jeg reinskrev materiale så fort som mulig slik at jeg prøvde å gjengi aktørenes perspektiv. Jeg noterte ned stemninger og ansiktsuttrykk mens båndet gikk. Det var krevende å ha oversikt samtidig som jeg skulle føre samtalen videre. Jeg intervjuet læreren først, på hans arbeidsplass. Intervjuet ble gjennomført før skolestart etter sommerferien så situasjonen var ganske rolig. Læreren skulle ha et annet møte så tiden var noe begrenset, men det var satt av to timer. Læreren ba meg ringe dersom jeg trengte flere opplysninger. PP- rådgiveren var det derimot litt vanskeligere å avtale møte med. Da vi tilslutt fant tid, ble vi sittende på hennes kontor etter arbeidstid. Det tar litt tid å skape en god setting med noen du ikke har møtt før. Etter hvert synes jeg allikevel alle informantene åpnet seg og at de var komfortable i situasjonen. De ga hver for seg uttrykk for at dette var emner de interesserte seg spesielt for.

Jeg ønsket å få tak i de forskjellige synspunktene til de jeg intervjuet. Inter view (fra fransk entervue), betyr en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge. Jeg ønsket å bruke en semistrukturert metode hvor jeg hadde formulert noen spørsmål på forhånd og som gav rom for innspill fra de personene jeg intervjuet. Gjennom dialog med intervjueren, ville de ikke bare svare på spørsmål, men dele sin egen oppfatning av den verden de levde i. Intervjuets følsomhet og nærheten til personene, kan gi kunnskap som kan brukes til å forbedre menneskers situasjon. Hovedformen til kvalitative metoder gjennom intervju

kjennetegnes ved følsomhet, usystematiske og ustrukturerte observasjoner. Det kan gi opplysninger fra noen få, men samtidig også gi det særegne og avvikende hos informantene (Kvale 2004).

Før selve intervjuet startet, informerte jeg om min bakgrunn og formålet med undersøkelsen. Jeg forklarte hvorfor jeg ønsket å bruke båndopptaker noe de synes var helt greit. Ved bruk av båndopptaker, var det større sjanse for at jeg siterte vedkommende riktig. Jeg fortalte også om viktigheten av å anonymisere oppgaven og at de kunne trekke seg hvis de ønsket.

Jeg valgte først å avgrense oppgaven til å se på individets opplevelse av begrepet samarbeid, og ikke på system eller organisasjons nivå. Jeg ønsket å se nærmere på om de hadde noen formening om ”den gode samtale”, om rådgiver var genuint opptatt av rådsøker. Etter intervjuene måtte jeg gjøre noe om på oppgaven. Det var vanskelig å få et klart svar på samarbeid ut i fra den gode samtalen. Ved skolen og PPT kontorene er det fastlagt samarbeidsrutiner som mine informanter var en del av. Det var faste møter og lærerne ble ikke veiledet av PPT- rådgiveren. Det var et mellomledd der i form av spes ped team.

For å belyse min problemstilling på en god måte, valgte jeg derfor å intervju en informant til. Jeg intervjuet derfor en spesialpedagog også. Dette intervjuet ble gjort på hennes kontor ved skolen. Denne samtalen ble gjennomført som de andre og jeg følte hun fikk delt sine erfaringer med meg på en fin måte. Jeg lagde en ny intervjuguide til henne, med identiske spørsmål. Jeg ville prøve å se samarbeidet fra de tre informantenes ståsted. Det ble da naturlig å ta med organisasjon og ledelse for å se på kulturen for samarbeid eller mangel på samarbeid.

Oversetting fra muntlig samtale til skrevne tekster kan være en utfordring. Jeg brukte en MP 3 spiller til opptak. Etter en del prøving og feiling fant jeg en god og rask måte og skrive av samtalene på. Jeg satte fast MP 3 spilleren nederst ved tastaturet mitt. Det passet slik at min høyre tommel kunne slå av og på pauseknappen ettersom jeg skrev. Jeg hadde ørepropper på og fikk med meg alt som ble sagt. Transkripsjonen var ordrett og jeg merket meg i teksten om informanten lo, sukket eller om det var

påfallende pauser. Under prosessen med å omforme muntlig tale til skrift, ble jeg oppmerksom på at det bare gir et avgrenset bilde av virkeligheten.

Oppgaven tar ikke sikte på å være representativ, da utvalget er så få som tre personer. Resultatene vil ikke kunne generaliseres utover den enheten som er undersøkt.

4.6 Etiske betrakninger

Det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskapen som er så sikker og verifisert som mulig.

Kvale (2004) beskriver tre etiske regler for forskning på mennesker:

Det første er et informert samtykke som innebærer at intervjupersonene får en klar og god informasjon om undersøkelsen. Samtidig innebærer det en frivillig deltakelse og mulighet for å trekke seg underveis i prosessen. Informantene fikk både muntlig og skriftlig informasjon i forkant av intervjuene og beskjed om at de kunne trekke seg når de måtte ønske.

Kvales (2004) andre etiske regel omhandler konfidensialitet, det vil si at forsker ikke skal presentere personlige data som kan avsløre identiteten til den som blir intervjuet. Andre sentrale punkter er oppbevaring, anonymisering og sletting av data. I en så liten informantgruppe, må en være spesielt oppmerksom på å ikke identifisere personene. Jeg ønsker derfor å gi få personopplysninger slik at jeg ivaretar deres identitet.

Personlighetsloven § 1 sier:

”Formålet med denne loven er å beskytte den enkelte mot at personvernet blir krenket gjennom behandling av personopplysninger. Loven skal bidra til at personopplysninger blir behandlet i samsvar med grunnleggende personvern hensyn, herunder behovet for personlig integritet, privatlivets fred og tilstrekkelig kvalitet på personopplysninger”

(Lovsamling for helse- og sosialsektoren, s. 697)

Den tredje etiske hovedregelen er konsekvensene av en intervjuundersøkelse for informanten. Negative konsekvenser kan være at de røper ting ved sitt liv som de så angrer. Positive konsekvenser kan være at noen viser interesse for det informanten forteller.

En moralsk forskningsatferd er mer enn bare etiske kunnskaper, den involverer også forskeren som person; hans eller hennes følsomhet og forpliktelser overfor moralske problemer og moralske handlinger (Kvale 2004).

Forskningsetiske retningslinjer (NESH 2006) og lovverk (Forvaltningslov, Universitetets – og høyskolelov) er laget for å bevare respondentenes integritet, og forhindre at personlige opplysninger kommer på avveie. Forskningsetiske retningslinjer skal blant annet bidra til at jeg som forsker reflekterer over mine etiske oppfatninger og holdninger. Jeg må arbeide ut fra respekt for menneskeverdet.

5. Presentasjon og drøft av funnene

Jeg vil nå presentere tendensene i funnene fra disse tre samtalene. Data vil bli presentert slik informantene har gitt dem. Kapittelet vil være et sammendrag av deres uttalelser. Hovedemnene i guiden ble fulgt og ut fra den har jeg sortert svarene. Spørsmålene ble stilt i den rekkefølgen det var naturlig. Det var fire hovedmomenter i intervjuene (jf. s. 11).

1. Atferdsproblematikken i skolen
2. Generelt om samarbeidet i forhold til atferdsproblematikken
3. ART som virkemiddel i forhold til samarbeid
4. Samarbeidet etter at ART ble innført

Kapittel 5.1 beskriver hovedemne: 1 Atferdsproblematikken i skolen. Det er delt inn i fire underpunkter: Læreren, spesialpedagogen og PP- rådgiverens svar, og til slutt drøft av disse funnene.

Kapittel 5.2 hovedemne 2: Generelt om samarbeidet i forhold til atferdsproblematikken som også er delt inn i fire underpunkter. På tilsvarende måte presenterer jeg de to siste emnene; ART som virkemiddel i forhold til samarbeid og samarbeid etter at ART ble innført.

5.1 Atferdsvansker i skolen

Jeg presenterer først lærerens syn på problematikken atferdsvansker i skolen slik det kom fram av intervjuene; deretter spesialpedagogens meninger og tilslutt rådgiverens. Dette gjør jeg gjennom alle de fire hovedmomentene. Deretter drøfter jeg funnene i lys av teorien.

5.1.1 Læreren:

Læreren uttrykte det slik:

"Det blir ofte fokusert på det negative med eleven. Det gir dem dårlig opplevelse av seg selv både sosialt og faglig. Dermed får de feil respons og grunnlaget for å bli godt kjent med dem blir borte. Det er viktig at vi hjelper eleven til å like seg selv."

Læreren mente også det ble for alvorlig:

"Det jeg synes er viktig er å ha tid til elevene, til å se dem og tøyse med dem. Det blir fort altfor alvorlig. Jeg mener det er skolens jobb å hjelpe dem med det."

Læreren ga uttrykk for at det var veldig viktig å ha samme syn på eleven når de jobbet sammen om denne type utfordringer. Han mente at det bør bli mer fokus på det positive eleven gjør framfor det negative. Noen lærere ønsket elevene bort og andre ønsket å fokusere mer positivt på dem. Utgangspunktet for å møte elevene er etter min forståelse ikke likt fra de voksne:

"Det virker ikke som PPT har de samme meningene om problemene som jeg har. Det er ikke så mye forståelse å møte fra den kanten."

Lærerne etterlyste muligheten til å utvikle kompetanse for å ivareta disse elevene, Han mente ART bidro til det. Gjennom ART fikk de en innlæring i hvordan de skulle møte elever med atferdsvansker, en innlæring som de mente de ikke hadde fra før.

5.1.2 Spesialpedagogen:

Spesialpedagogen har fokus på forskjellige type vansker og i intervjuet kom det fram på denne måten:

"Elever med atferdsvansker er en utsatt gruppe, de blir fort stigmatisert i klasserommene og det kan være en utfordring for læreren."

Videre i intervjuet mente også hun at disse elevene fikk negativ oppmerksomhet i for stor grad, slik læreren gjorde.

”Det som blir utfordringen er å hjelpe læreren til å hjelpe eleven i klasserommet. Mange lærere ønsker at eleven skal fjernes fra klassen og dermed blir problemet løst, tror de.”

” Noen lærere ønsker egne klasserom for disse elevene.”

Det som spesialpedagogen syntes var viktig for elevene var hvordan læreren kunne tilrettelegge slik at de mestret dagen sin på en grei måte.

”At de ikke kommer i konflikter med medelever og at de får følelsen av at de er ok elever. At skolen ønsker dem der og at de blir likt.”

”Lærerne synes det er vanskelig med tilpasset opplæring, og da spesielt for de med atferdsvansker.”

Målet for skolen ble da at elevene skulle få et positivt omdømme. De trengte å lære en annen måte og håndtere sin aggresjon på.

5.1.3 PP-rådgiveren:

Rådgiveren mente det viktigste for barn med atferdsvansker var at den voksne stod fram som trygg og forutsigbar. Det var viktig at læreren stod i god relasjon med eleven.

”Det grunnleggende er de trygge voksne-barn relasjonene og anerkjennelse fra de voksne. Stabile og trygge dager på skolen.”

Rådgiveren sa det var forskjell på skolene i forhold til å takle disse utfordringene:

”Noen skoler hadde mye kompetanse på atferdsvansker og de klarte seg ofte selv. Andre skoler etterlyste PPT sin kompetanse og kunne ha liten tro på seg selv som problemløser.”

PP-rådgiveren ga uttrykk for at det var skolens kultur som avgjorde hvordan de tok tak i atferdsvanskene. Noen skoler satset på dette og der kunne PPT lettere trekke seg tilbake.

5.1.4 Drøft av funnene

Hensikten med studiet var å belyse samarbeidet mellom PPT og skolene, og om opplevelsen av samarbeidet var forandret etter at ART ble innført i skolene. For å finne svar, måtte jeg belyse samarbeidet før ART og de involvertes forhold til elever med atferdsvansker. Det var stor enighet om at det er utfordrende å jobbe med elever med atferdsvansker. Fokus på hvordan man kunne jobbe med dette, var litt forskjellig. Det er viktig å ha en felles forståelse av atferdsvansker for å kunne klare å komme fram til en løsning (jf.kap. 3). Det krever igjen et godt tverrfaglig samarbeid når det er flere profesjoner involvert slik som i dette tilfelle (jf.kap. 2).

Jeg vil nå drøfte deres synspunkter opp mot den teorien jeg har funnet relevant i oppgaven. Funnene kommenteres og belyses uti fra denne teorien. Jeg vil se om min problemstilling har blitt godt belyst og eventuelt om den gir meg noen antagelser på om dette samarbeidet er blitt forandret.

”Opplever PP-rådgivere og lærere at ART metoden gir et felles utgangspunkt for et godt samarbeid om elever med atferdsvansker?”

I Håndboken for PPT sies det at skolen har lett for å si at problemet er individets feil, at eleven eier problemet. Da blir oppmerksomheten rettet bort fra det sosiale samspillet skolen er en del av (jf.kap 2).

De ulike yrkesgruppene kan ha en tendens til å definere atferdsvansker i en forståelse ut i fra sin profesjon. Dette er i overensstemmelse med hva Ogden (1998) mener. Fra samfunnets synsvinkel, er det et spenningsfelt mellom individ og samfunn. Skolen blir en viktig arena for elever som sliter med å tilpasse seg normer og regler.

Befring (m. fl. 2004) sier at skolens struktur preges av store krav til sosial innordning og terskelen er lav for å komme i konflikt med atferdsnormer. Videre sier han at når skolen utvikler en positiv innstilling til elevene, opplever de mestring i forhold til andre elever og seg selv. Læreren i mitt studie mente det var for stort fokus på elevens negative sider. Det står litt i kontrast til håndboken for PPT som sier at skolen har lett for å si at problemet er individets feil. Spesialpedagogen sa det var viktig hvordan læreren fikk elevene til å føle seg ønsket i klasserommet, hvordan han fokuserte på det positive. Lærer og spesialpedagog har da ingen sprikende holdning.

De la heller ikke "skylden" på eleven. Men jeg opplevde i møte med læreren at han følte seg oppgitt og maktesløs. Læreren opplevde at han ikke fikk bra nok hjelp fra rådgiveren. En av arbeidsoppgavene til PP- tjenesten er å heve kompetansen til skolen, slik at de kan tilrettelegge for bedre læringsarenaer. Samtidig sier rådgiveren at det er viktig at læreren har tro på egen kompetanse. Læreren mente alt var prøvd ut, og han hadde liten tro på egen kompetanse. Når læreren mener han gjentatte ganger har bedt om hjelp uten å få det, kan en stille spørsmålstegn ved hvordan denne kompetansen skal bedres. Både læreren og spesialpedagogen fremhevet sine begrensninger i å drive utviklingsarbeid. Læreren fordi han ikke fikk veiledning og spesialpedagogen fordi ressursene ved skolen var begrenset. Ingen av dem nevnte ledelsen som pådriver for utviklingsarbeid.

I veiledningsheftet for spesialundervisning vises det til at ledelsen ved skolene må se på PPT som en samspillende aktør. Intensjonen må være å styrke handlingskompetansen i skolen. Min undersøkelse ble ikke vinklet fra ledelsens ståsted og jeg ser at det kunne vært utarbeidet spørsmål om det i intervju guiden.

Spesialpedagogen mente læreren skulle få veiledning av elever med atferdsvansker i klasserommet. PP-rådgiveren mente lærerens kommunikative evner var viktig for eleven; at den voksne var trygg og viste forutsigbarhet. Forebygging av atferdsvansker (jf.kap 3) kan gjøres når læreren tilrettelegger for mestring. Det kan han gjøre ved å bringe eleven inn i positive lærings- og samspillsirkler. Læreren mente det var rådgiverens oppgave å komme med konkrete forslag og tiltak til hvordan dette kunne gjøres. Hvis atferden til eleven tolkes forskjellig hos de ulike profesjonene, kan læreren og rådgiveren være uenige i omfanget av atferdsvanskene og hvilke tiltak som da bør settes inn. Det kan være stor uenighet i hva ønsket atferd er, noe Aasen belyser i sin teori. Jeg mener at læreren og rådgiveren i mitt studie hadde forskjellig oppfatning av omfanget av atferdsvansker hos disse elevene. Læreren var oppgitt da han selv ikke hadde flere forslag til tiltak. Det kan se ut som at rådgiver bør prioritere mer tid i klasserommet sammen med lærer og elever. I håndboken for PP-tjenesten er det flere forslag til hvordan rådgiver kan veilede skolen. Være i dialog, observere, reflektere, gi trygghet og faglig sikkerhet er noen

forslag. Jeg kan ikke se at dette skjedde i samarbeidet med læreren. Rådgiveren mente dette skjedde på spes-ped teamet og utfordringen blir da å videreføre det til læreren. Læreren mente dette skjedde sporadisk. Spesialpedagogen mente hun ikke hadde tid til dette. Da blir det slik jeg ser det ansvarsfraskrivelse fra alle tre. Teorien sier at det er vanskelig å få en bred tilslutning om en definisjon av atferdsvansker som alle kan enes om. Jeg ser i ettertid at jeg skulle ha spurt mye mer om hva de legger i begrepet atferdsvansker, og ikke bare om hva de tenker rundt problematikken.

Utfordringene i spesialpedagogisk arbeid er å se individet som selvstendig samtidig som det er en del av en gruppe. Disse utfordringene må ses i sammenheng med den kompetansen som finnes på dette området i skolene. Læreren mente ART var et godt redskap til å bli bedre kjent med elevene på. Der var de i en gruppe og trente blant annet på å utvikle sosial kompetanse, noe elevene kunne bruke individuelt senere. Spesialpedagogen mente det er kjent at lærere bruker mye energi på elever med atferdsvansker og at de lett blir frustrerte. Denne læreren mente problemet var samarbeidet med PPT og ikke eleven. Det kan være uenighet om læreren trengte denne hjelpen fra PPT sin side. Å definere sin egen tilkortkomming, kan true selvoppfattelsen. Min tolkning av lærerens refleksjon rundt dette, var at han hadde hovedfokus på hva PPT kunne tilby, og ikke så mye på sin egen rolle som problemløser. Samtidig viser mitt studie et ønske om forandring når de innfører ART. Det kan være vanskelig å få et felles utgangspunkt å jobbe mot når de hadde ulike oppfatninger av hvordan problemene skulle løses i forhold til atferdsvansker. De største utfordringene mener Befring er knyttet til å arbeide helhetlig i en intim gruppekjennskap samtidig som vi må ta vare på de individuelle variasjonene. Dermed blir utfordringen å ha denne kompetansen som er nødvendig. Læreren mente de skulle ha mer hjelp til å utvikle denne kompetansen. Det var spesialpedagogen enig i. PP-rådgiveren mente skolen måtte ta mer ansvar selv. Samtidig var det ingen god kommunikasjon mellom læreren, spesialpedagogen eller rådgiveren om å løse dette sammen.

5.2 Generellt om samarbeidet

Under intervjuene prøvde jeg å fange opp de tre aktørenes opplevelse av samarbeidet. Var de fornøyd med samarbeidet før ART ble innført?

5.2.1 Læreren:

Læreren var ikke så fornøyd med hvordan daværende samarbeid fungerte.

”Jeg mener PPT legger for mye ansvar over på skolen og at de ikke tar seg tid til å bli kjent med eleven. Jeg føler at uansett hva jeg gjør og om alle steiner blir snudd, kommer ikke PPT med konstruktive råd.”

”Når vi legger fram for PPT hva vi har gjort de to siste årene, alt hva vi har prøvd, sier de bare: Hva mer kan skolen gjøre for denne eleven? Vi har delt inn i grupper, vi har gjort alt vi kan. Da blir jeg veldig oppgitt.”

Ut fra disse utsagnene gir han uttrykk for at han ikke får den veiledningen han mener han trenger. På spørsmål om han ønsker samarbeid med andre instanser, svarer han at det får han ikke:

”Jeg mener også at andre instanser blir uaktuelle, vi får ikke hjelp fra barnevernet eller andre fagfolk. Jeg tror det kommer av for lite ressurser i skolene og for lite ressurser på de andre kontorene.”

Under intervjuet fikk jeg følelsen av oppgitthet. Læreren følte at han ikke ble hørt. Han hadde på mange måter resignert. Han sukket og viste med kroppsspråket at han var oppgitt.

”Jeg gir heller opp når en ikke får svar allikevel. Jeg blir oppgitt og ikke så mye klokere.”

”Vi har elever som er får hjelp fra barnevernet men dem hører vi ingenting fra. Vi får aldri hjelp fra dem så de tenker jeg ikke på som samarbeidspartnere en gang. Det hadde kanskje ikke vært så dumt med flere tverrfaglige møte.”

Det var tydelig at læreren og rådgiveren hadde forskjellige syn på samarbeidet, både gjennom den verbale og non verbale kommunikasjonen.

5.2.2 Spesialpedagogen:

Spesialpedagogen sa hun hadde innsikt i både lærerens og PPT sitt ståsted og at hun kjente til lærerens etterspørsel etter hjelp fra spes-ped teamet og fra PPT:

”Å formidle kompetansen videre til lærerne er en utfordring og noe vi bestreber oss på hele tiden. Ressursene blir avgjørende på hvor mye vi klarer å hjelpe lærere som synes det er vanskelig med utfordrende elever.”

Spesialpedagogen mente tiden begrenset tilbudet på skolen:

”Som eneste spesialpedagog på skolen, sier det seg selv at mine ressurser er begrenset, jeg underviser også i vanlige klasser ved siden av.”

Spesialpedagogen var opptatt av utvikling av samarbeidet:

”Det var satt av faste møter en gang i uken og det var ikke uvanlig at PP-rådgiveren hadde mange saker som skulle belyses. Et annet problem var at det kunne være utskifting av rådgiveren så en rakk ikke å etablere gode samarbeidsklimaer.”

”Vi er pålagt å jobbe med PPT men ikke å ha faste møter med lærerne, det ble mer etter behov, når de var slitne. Det blir ofte at en driver med brannslukking i stedet for forebygging.”

Videre beskriver hun klima og kulturen på skolen som viktig.

”Mye å si at satsing på samarbeidet bør bli prioritert Når ledelsen ikke er villig til å avsette timer og etterutdanning/ videreutdanning er det vanskelig å motivere lærere til å ta tak i problemene også.”

Ledelsen må skape en kultur på arbeidsplassen for å kunne samarbeide, noe svarene viser at de involverte var misfornøyd med. Videre sa hun at kontinuitet var viktig:

”Det er ofte ulik kvalitet på samarbeidet og det må utvikles over tid. Hvis utskifting er stor vil det skape samarbeidsproblemer.”

Hun mente de hadde et godt samarbeid med PPT, men skulle ønske de hadde mer organisert tid til å hjelpe lærerne.

5.2.3 PP-rådgiveren:

Kommunikasjon er et viktig element i samarbeid. Dette er et av målene til PPT .

Faglig enhet for PP-tjenesten legger vekt på kontakten med brukeren:

”Å ha god kontakt med skolene er noe vi bestreber oss veldig på. Vi er der faste dager og det er viktig med kontinuitet. Som fagpersoner er vi fordelt på alle skolen i kommunen. Det er veldig varierende hva skolene ønsker av oss i samarbeidet. De har nok en annen oppfatning av hva vi burde prioritere på skolene enn det vi gjør.”

Rådgiveren mente læreren ønsket bedre samarbeid. Dette for å legitimere hvor vanskelig disse elevene var, slik at PPT kunne skjønne hvor mye de måtte bruke av seg selv og ressursene de ikke hadde, på disse elevene.

”Noen skoler har en god kompetanse på atferdsvansker fordi skolen har satset på dette og da trenger de oss ikke så mye.”

Rådgiveren mente også ledelsen og kulturen på skolen hadde mye å si for hvordan de satset på å takle elever med atferdsvansker.

5.2.4 Drøft av funnene

Lauvås (1994) sier at tverrfaglig samarbeid finner sted innenfor et sosialt system der alle skal samhandle i organisasjonen. Samarbeid blir definert som samspill, kompaniskap og det å jobbe sammen. Konflikter kan oppstå på grunn av bakenforliggende motsetninger mellom profesjonene (jf.kap. 2). Et tverrfaglig samarbeid betyr stort sett en forandring for de involverte, og det kan være skremmende. Hvis det er slik at lærerne har andre forventninger enn PP- rådgiveren, kan de føle det som et hinder for samarbeid.

Det var tydelig at de hadde ulike opplevelser av hvordan samarbeidet fungerte. Læreren følte han ikke hadde noe godt samarbeid med PPT. Han mente de ikke tok seg tid til å bli kjent med elevene. Han følte det var lettere å ta kontakt med spesialpedagogen på skolen, men da mer sporadisk. Spesialpedagogen var klar over lærerens ønsker om bedre samarbeid, men kom ikke med noen forslag til forandring.

Hun derimot var meget fornøyd med samarbeidet mellom henne og PPT. Det samme var PPT, de var fornøyd med samarbeidet med spes-ped teamet. Slik jeg tolker det, er det bare læreren som var misfornøyd med samarbeidet. Opplevelsen av samarbeidet for læreren er i tråd med teorien som sier noe om hvor vanskelig et tverrfaglig samarbeid kan være. Noen forklaringsmodeller etter Lauvås (1994) er at rollene må være avklarte. Når det er forventninger til rollene som ikke blir innfridd, kan samarbeidet føles frustrerende. PP-rådgiveren sier i sin besvarelse at læreren ”ønsker nok at vi er tilstede på en annen måte”, Læreren mente de ikke var tilstede slik han ønsket. Læreren ønsket at de skulle bli bedre kjent med elevene og observere dem i alle situasjoner. I stortingsmelding nr 23 står det at PPT fungerer der de er nær brukeren, noe læreren ønsket. Det vil si at det her er en avstand mellom forventningene til hverandres roller. Slik jeg forstår det mente læreren at PP-rådgiveren skulle være mer delaktig i skolens utvikling av kompetansen på dette området; være med på å gi dem ideer til hvordan de skulle ta tak i atferdsvanskene hos enkelte elever. En manglende avklaring kan være med på å skape konflikter (Lauvås 1994). I dette tilfelle kan jeg ikke se at rollene var avklarte, og de reflekterte ikke over sin egen rolle. Det som kom tydeligere fram var hva de mente om de andres roller.

Det kreves stor innsats for at samarbeidet skal utvikle seg positivt. De ulike forventningene de har til hverandre må diskuteres. Det kommer ikke fram i intervjuet om læreren er seg bevisst sine forventninger til PP- rådgiverens rolle, og at de forventningene kanskje ikke blir innfridd. Samtidig er min oppfattelse at PP-rådgiveren og spesialpedagogen heller ikke har klare forventninger til læreren. Dette er et svakt punkt i undersøkelsen og jeg har ikke avklart dette bra nok.

Lauvås sier det er på det mellommenneskelige planet at interaksjon er viktig i samarbeidet. Samarbeidet skal være basert på gjensidig tillit og likeverdighet, hvor alle bidrar med sin kompetanse. I min undersøkelse er det tydelig samarbeidsvansker. Læreren ønsket PP- rådgiveren mer inn i klasserommet for å observere elevene. Han mente han ikke fikk svar på hva han skulle gjøre med enkelte elever, og ga uttrykk

for å ha resignert. Læreren mente at PP- rådgiveren skulle gi han ny innsikt, men det ble ikke nevnt hvordan han selv kunne bidra til det. Dette var PP-rådgiveren klar over i følge dette utsagnet; ”jeg vet at lærerne gjerne vil ha oss mer i klasserommet. De (lærerne) har nok en annen oppfatning av hva som burde prioriteres.” Både spesialpedagogen og PP- rådgiveren var klar over dette ønsket. I likhet med Ogden mener jeg også at en lærer må være seg bevisst sitt ansvar for å øke sin kompetanse. Utsagnene til læreren viste at han følte seg overlatt til seg selv. I Håndboken belyses PPT som hjelpeinstans. Der beskrives det hvordan de primært skal gi råd om hvordan andre skal ta ansvar.

PP-rådgiveren la spesielt vekt på at de bestrebet seg på å ha god kontakt med skolene. Her er det tydelig et sprik i forhold til aktørenes opplevelse av hva god kontakt er. En rådgiver har flere ulike oppgaver som å gi sakskyndighet, kompetanseutvikling, organisasjonsutvikling og direkte hjelp (jf.kap 2). Det finnes flere former for rådgivning uten at læreren kom med direkte ønsker om det. Han ønsket først og fremst tilstedeværelse i klasserommet. En PP-rådgiver må ta hensyn til de forskjellige arbeidsoppgavene og i tillegg finne egnet form for å hjelpe læreren og spesialpedagogen.

Som tidligere nevnt, er kommunikasjon et godt hjelpemiddel for å samarbeide. I dette samarbeidet er den gode kommunikasjonen fraværende. I retningslinjene til PP-tjenesten står det; at de skal legge vekt på å drive veiledning og konsultasjon, men har ikke ”et selvstendig” ansvar for de tiltak som settes i gang. Rådgiveren mente skolene måtte ta mer ansvar selv. Når de har så forskjellige oppfatninger av hvordan de skal løse problemene, vil de i følge Kvalbein ikke ha et funksjonelt forhold. Det er flere måter å beskrive funksjonell kommunikasjon på, og hva som er med på å fremme et samarbeid med kommunikative ferdigheter. Kvalbein (1999) sier at ved en sosial funksjon får folk en følelse av fellesskap når de kommuniserer. Læreren ga ikke uttrykk av det, mens rådgiveren mente de bestrebet seg på det hele tiden. Slik jeg ser det (jf.kap 2.2.2), har PP- rådgiveren en uttrykksfunksjon. Vedkommende uttrykker seg kun for å markere egen identitet. Den sosiale funksjonen, som gir en følelse av fellesskap i kommunikasjonen, er fraværende. Læreren kan oppfatte dette som

likegyldighet og det er en form som kan hemme samarbeidet. En annen form som kan fremme samarbeidet derimot er holdninger som; ”vi er sammen om dette” ,eller oppmuntring og empati. Rådgiveren burde belyst nærmere hvilke holdninger de alle har til samarbeidet.

Gjennom informasjonsfunksjonen, kunne kommunikasjonen lede dem til større likhet både i tanker og handlinger. Alle hadde noen tanker rundt samarbeidet, men ingen hadde forslag på hva som kunne gjøres annerledes. I min undersøkelse, kom det ikke fram om de hadde diskutert hvordan samarbeidet faktisk fungerte for den enkelte. Jeg mener det er viktig at PP-rådgiveren sikrer at alle har et felles fokus, og at de avklarer forventninger til hverandre. Dette er i samsvar med Faglig enhet for PP-tjenestens uttalelser om rolleavklaringer. Rådgiveren må påpeke og klargjøre dette fellesansvaret. Ut i fra Bateson bør en se på de sirkulære sammenhengene for å avdekke hvordan kommunikasjonen egentlig er.

5.3 ART som virkemiddel i forhold til samarbeid

Det er utfordrende og møte elever med atferdsvansker på en god måte. Både læreren, spesialpedagogen og rådgiveren så det som utfordrende i skolesammenheng. Hadde de funnet et hjelpemiddel til arbeid med atferdsvansker i skolen gjennom metoden ART?

5.3.1 Læreren:

Læreren sa at ART var et redskap han var meget fornøyd med.

”Jeg kan ofte snakke meg bort, men nå hadde jeg en oppskrift jeg måtte følge hele tiden, det var fint.”

Læreren var veldig fornøyd med at de alle ble bevisst på mange ting, slik som å bruke det de lærte i andre sammenhenger også.

”Nå bruker vi tid til å reflektere med elevene rundt sinne, redsel og hva som rørte seg inne i hodene deres.”

At kurset varer så lenge, så de på som veldig positivt. De var to som holdt kurset og det kunne bli litt sårbart hvis en var syk.

”Det er et flott redskap som vi kan bruke for å få litt kontroll samt et redskap etter kurset jeg selv har brukt for. Begrensningene blir ressursene. Beste opplegget jeg har vært borti noen gang.”

Ferdighetene som elevene skulle trene på, mente lærerne var aktuelle i hverdagen til elevene.

”Det ble mange gode samtaler med elevene som du ellers ikke får i et klasserom.”

Et av målene, var at eleven skulle få positive forsterkninger og dermed et positivt omdømme.

Ikke alle lærere egnet seg til å ha elever med adferdsvansker, denne læreren følte han taklet dette ganske bra.

”For å jobbe med elever med atferdsvansker er det klart en fordel å være personlig egnet. Jeg tror ikke etter alle de årene jeg har vært på skolen har et dårlig forhold til noen.”

Det er en stor utfordring å håndtere aggressiv oppførsel fra elevene. Denne oppførselen kommer gjerne når eleven ikke mestrer de sosiale reglene som gjelder i miljøet. Aggresjon er en innlært atferd som kan være vanskelig å avlære, mente læreren.

5.3.2 Spesialpedagogen:

For at ART skal bli tatt i bruk på en skole, må ledelsen og lærerne være enige om det. Det er ikke noe som blir presset på lærerne. Slik ga spesialpedagogen uttrykk for ART metoden:

”Det er frivillig og da blir utgangspunktet mye bedre. Det er blitt prøvd mange forskjellige metoder opp gjennom årene men ART er virkelig noe som denne skolen liker. Lærerne ønsker gjerne en oppskrift som de kan følge og det er ART metoden god på. Jeg tror det også kommer av at lærerne ser resultater.”

Samtidig mente hun at de fikk en spesiell god kontakt med elevene som var på gruppen. De utviklet en god relasjon som de syntes kunne være vanskelig å utvikle i klasserommet med mange elever.

"Det beste med ART er det praktiske de gjør sammen, ikke bare prater. Det er lettere å veilede lærerne når de har konkrete situasjoner å snakke om."

Det var ennå for tidlig å si noe om resultatene ettersom gruppen akkurat var avsluttet, men tendensene så gode ut mente hun.

Utfordringen ble også å videreføre det til klasserommet.

"Jeg mener vi kan se forandring fordi elevene er mer bevisst andre strategier for å håndtere aggresjonen sin. De reflekterte over oppførselen sin på en annen måte. Det gjenstår å se om det blir varig forandring."

Mange av elevene kan vise en fiendtlig fortolkning av andres oppførsel fordi de befinner seg i "alarm beredskap". Det var flere emner i ART hun satte pris på.

"Under denne treningen øver de konkret på å ta kontroll både med pusteteknikk og avspenningsøvelser. ART som metode er mest effektiv når den kan brukes skreddersydd og differensiert."

5.3.3 PP-rådgiveren:

Det beste med metoden er den praktiske delen, mente også rådgiveren.

"At det blir knyttet til egne erfaringer, at de jobber strukturert og systematisk. De har det på timeplan, ikke bare noe som skjer når de har tid."

En del av lærerne tar metoden med seg inn i klasserommet og videreutvikler det med alle elevene., Det er positivt mente rådgiveren:

"De har sett forandringer i en jentegruppe hvor det var en del knuffinger og uroligheter som nå er borte. Særlig for de yngre barna. Når de viser umodne og egosentriske resoneringsmetoder, reagerer de andre på gruppen. De får dermed en utfordring i å ta stilling til vanskelige emner på en annen måte."

For mange kan det bli vanskelig at elevene må gjøre arbeidet selv. Dette skjer også ofte utenfor treningsøkten, sier PP- rådgiveren. Metoden gir dem anledning til å mestre konflikter de ikke klarte før.

PP-rådgiveren så også andre muligheter med ART. Metoden kunne med hell brukes for de stille elevene også:

Erfaringen som blir gjort, er at det kan brukes for andre elever også. Dette er også kjempefint for de barna som er stille. De kan komme fram i en liten gruppe hvor de er trygge. Noen har vært inkludert i en ART gruppe på grunn av det.

5.3.4 Drøft av funnene

De var alle enige om at ART var positivt for både elevene, læreren, spes-ped teamet og rådgiveren. De var også enige om at den praktiske delen av ART var meget vellykket, slik de hittil så det. De hadde nå konkrete emner og måter de skulle jobbe på som var vel gjennomtenkt og de hadde gode redskaper for å hjelpe elevene. Læreren og PP-rådgiveren var spesielt fornøyd med at ART var satt på timeplanen. Ved at ledelsen ga dem denne tiden de trengte, ble programmet organisert. Det ble utviklet et godt samarbeid mellom lærerne og elevene på gruppen. Lærerne følte at de fikk være både ”kunnskapslæreren” og ”omsorgslæreren”. Utgangspunktet for å jobbe med elevene, var troen på at de selv har ressurser for å takle sine liv. Dermed fikk de en god relasjon med elevene. De fikk en gjensidig respekt for hverandre. Tidligere erfaringer viser at det knyttes sterke bånd mellom lærerne og elevene i gruppen gjennom ART. Skolen er en viktig arena for sosialisering av elever (Jf kap 2). De fikk en følelse av samhandling og elevene fikk en pålitelig voksen i sitt sosiale nettverk. Når de er i en gruppe hvor det legges vekt på atferdsforandring, vil de ta lærdom av hverandre. Lærerne synes det var viktig at de lærte av hverandre og ikke bare av de voksne. Læreren var veldig fornøyd med metoden ART. Det var også spesialpedagogen og rådgiveren.

I min undersøkelse kom ikke ledelsens rolle tydelig nok fram i forhold til satsningen på ART, men de hadde vært på informasjonsmøte og de hadde godkjent bruken av tid og ressurser. Læreren mente det var en god måte og snu den negative fokusering som

lett kunne bli på elever med atferdsvansker. Den delen som inneholdt sosial ferdighetstrening, ga dem muligheter til å takle samvær med andre. Læreren mente det var fint med de detaljene som de skulle følge under kurset; hvordan man snakket til hverandre, hvordan man inviterte til samspill. Muligheten for elevene til å få demonstrert ferdigheten, rollespille det de øvet på og de konkrete tilbakemeldingene, var gode opplæringsformer. De øvet på sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonering. At kurset varer i minst 10 uker og var satt av på timeplanen, var de meget glade for. De var også fornøyd med at de i løpet av uken fikk øvd på alle emnene. En time var til sosial ferdighetstrening, en til sinnekontroll og en til moralsk resonering.

Spesialpedagogen mente dette ga elevene mulighet til å øve på det de trengte mest, å tilpasse seg et skolemiljø. Jeg mener ART er en metode skolen kan nyttiggjøre seg, da den forsøker å dekke noen krav skolen har til tilpasning. Det de ikke var sikre på, var overføringen til klasserommet. Vi vet i dag at barns selvbilde og motivasjon fremmer læring. Når de ikke klarer samspillet med de andre elevene, mister de også motivasjonen. Ettersom ART bare hadde vært prøvd en gang på denne skolen, var det for tidlig å se om det ble forandringer i klasserommet. PP- rådgiveren hadde erfaringer fra før hvor læreren videreutviklet metoden til å gjelde i klassen. Flere elever hadde brukt deler av metoden, slik som å belønne seg selv. Miljøene der elevene ferdes, vokser ut fra et samspill mellom ulike forhold som; klassebakgrunn, fremtidsutsikter og elevens posisjon i denne kulturen. Skolen er en viktig arena for at denne prosessen skal bli utviklende for elevene (Aasen m. fl. 2002). Læreren mente de hadde bedre forutsetning for å hjelpe elevene i denne prosessen, med ART metoden. De kunne reflektere sammen med elevene; om hva som skjedde, og om hva elevene tenkte rundt sin situasjon. Alle tre informantene var godt fornøyd med metoden ART. Om det ledet til et felles utgangspunkt for et godt samarbeid, var de litt uenig i.

5.4 Samarbeidet etter at ART ble innført

Jeg ønsket å se om ART var et redskap lærerne var fornøyd med og om samarbeidet ble bedre. Så PP-rådgiveren og spesialpedagog noen forandring i samarbeidet etter at ART ble innført?

5.4.1 Læreren:

Det er ikke nedfelt i lovverket *hvordan* PP-tjenesten skal hjelpe skolen i forhold til kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, men de mener selv det må være å styrke handlingskompetansen i skolen. Det som var fint, var at ledelsen satte av tre timer i uken til å jobbe med ART. Det var læreren veldig fornøyd med, noe han ga uttrykk for:

Samarbeidet med PPT var slik at vi kunne ringe eller sende mail hvis det var noe vi lurte på. Det var ikke satt av fast tid til samarbeid. Før kurset startet var det satt av tid til utveksling av tanker med andre skoler som skulle starte med ART samtidig. Vi møttes på samlinger med veiledning fra PPT.”

Allikevel syntes læreren at samarbeidet var dårlig på andre områder:

”Jeg føler at samarbeidet ble bedre når det gjaldt ART, men er ikke helt sikker på hvorfor. Nå kunne vi ringe hvis vi lurte på noe og det var konkrete emner vi snakket om.”

På spørsmål om læreren følte han fikk den hjelpen han hadde behov for svarte han:

”Nei, det synes jeg ikke, innimellom kanskje. Nei jeg synes egentlig ikke, vi har prøvd mye uten å få hjelp.”

Lærere, som henviser til PPT, synes det er vanskelig å få svar fra PPT på hvordan de skal angripe problemene. Derfor tror de ART gir dem noen av svarene. De har en ”oppskrift” de kan følge og er dermed ikke så avhengig av å få svar fra PPT. Det betyr at en forventer at tjenesten skal ha kompetanse til å gi andre råd, og at rollene er tydelige.

5.4.2 Spesialpedagogen:

Det var tydelig at spesialpedagogen var fornøyd med samarbeidet.

”At samarbeidet har en oppskrift og et konkret innhold hjelper til at samarbeidet har et felles mål. Oppskriften på ART hjelper dem til å fokusere på konkrete saker. Lære elevene det de trenger i stedet for å plukke av dem unoter.”

Vi kan alltid få råd fra PPT om hvordan vi best kan hjelpe lærerne med deres problemer, mente hun.

”Det blir en felles plattform, de samme faglige perspektivene som er lettere å få fram når alle vet hva ART er.”

Det er lettere å bistå lærerne gjennom denne metoden enn når de bare er frustrerte over tiltak som de føler ikke har noen hensikt, sa hun.

Det er ikke alltid lærerne ønsker at vi skal undersøke systemet rundt eleven, de vil gjerne ha en løsning bare.

Utfordringen blir å få til et samarbeid hvor alle parter er enige om tiltak som blir gjort. På spørsmål om hun synes det kunne generaliseres til andre samarbeidsmønster på skolen, kunne hun ikke se noen forskjell. Hun følte det ikke var noen spesiell forandring etter ART.

5.4.3 Rådgiveren:

Samarbeidet var greit synes PP- rådgiveren. Det var klart stor forskjell fra skole til skole.

Her er det hele tiden variasjoner men vi jobber tett med Spes. Ped avdelingene ved skolene, og skoleledelsen. De har nok en annen oppfatning av hva vi gjør en for eksempel lærerne. Vanlige lærere skulle nok gjerne forvente at vi var mer tilstedet inne i timene, observerte elevene mer.

Det er samsvar i hva læreren, spesialpedagogen og rådgiveren mener om tilstedeværelse i klasserommet. De er klar over at de er uenig i hvor mye tid som bør brukes til samarbeid i klasserommet.

”Vanlige lærere skulle nok gjerne forvente at vi var mer tilstede inne i timene, så elevene mer. Dette har vi fått tilbakemelding på. Vi tenker da at, ja vi observerer jo, vi er med på og ser, da får vi tilbakemelding på at : jammen han gjorde ikke slik nå, du ser egentlig ikke hvor ille det kan være. De ønsker at vi er så mye tilstedet at vi ser eleven på akkurat samme måte som læreren ser dem. Legitimere for læreren de utfordringene de har. Det tror jeg de ønsker mer av fra vår side”.

Rådgiveren mener kommunikasjon er viktig i forhold til å hjelpe lærerne.

”Vi må komme i posisjon og få anerkjennelse for å veilede. Vi må begynne å jobbe der læreren er, slik at de får tillit og respekt. Vi må være refleksjonspartner.”

Rådgiver tror også sin personlig egnetet spiller en rolle i samarbeidet, da hun sier hennes væremåte er lite konfronterende.

”Det handler om å ha forståelse for den kompleksiteten slike samarbeid er i.”

Videre sier hun at hun ikke opplever noen samarbeidsvansker med lærerne eller skolene.

”Dette er noe vi jobber med hele tiden. Det virker som det faglige perspektivet er lettere å få fram når vi samarbeider om ART.” Vi samarbeider tettere med spes-ped teamet enn lærerne. Hvis det ikke er en spesiell tung sak.”

Verken læreren, spesialpedagogen eller PP- rådgiveren nevner hvordan de kan prøve å formidle disse tankene til hverandre eller prøve å bli enige om hva som kan gjøres. Selv om det er uenighet, mener ikke rådgiveren at det ikke er noe problem i seg selv.

PP-rådgiveren mente spesialpedagogen skulle videreformidle kunnskapen til lærerne, ettersom de var der så lite.

”Der har vi et tettere samarbeid, det er å ha fokus på hvilke tiltak skolen har, hvilke elever trenger hjelp, vi drøfter saker, behov for utredning, utfordringer i forhold til forelder samarbeid. Vi får positive tilbake meldinger fra dem. Vi er tilgjengelig og blir med dem i refleksjoner”.

Det er viktig for oss å være veileder i planlegging og utprøving av nye metoder. De har ennå ikke evaluert ART.

”Det har ikke vært gjort noen formelle systematiske studier ennå. Vi føler at vi skal gjøre det snart. Tilbakemeldingene fra skolen er det vi har å forholde oss til. De er positive og de forteller fra elever som er glad for nå har de fått til ting de ikke har klart før.”

Når jeg så stilte spørsmålstegn om hun syntes ART som metode hadde bidratt til et bedre samarbeid, svarte hun:

Det er klart vi har fått noe felles når vi har jobbet med de samme sakene. De vet at jeg vet hvordan det er å drive en ART gruppe. Samtidig synes jeg det ikke har blitt en radikal endring i samarbeidet etter at Art ble innført. Jeg synes samarbeidet med skolene er bra både før og etter ART.

Rådgiveren var noe bekymret for at ART ikke ble tatt i bruk hos andre en de lærerne som kjente ART veldig godt.

5.4.4 Drøft av funnene

Det står i lovteksten (jf.kap 2) at PP-tjenesten skal hjelpe skolene i forhold til kompetanseutvikling. Når de forskjellige instansene ikke er enige i hvordan denne kompetanseutviklingen skal skje, kan samarbeidet bli vanskelig.

Kompetanseutvikling har som mål at læring skal føre til endring. I alle kommuner og fylkeskommuner er de underlagt lover om rett til pedagogisk psykologisk rådgivning, men hvordan de skal organiseres er ikke lovpålagt. Det er ikke gitt noen nasjonale normer for hvordan PP-tjenesten organiserer sine tjenester, men de skal i hovedsak være veileder for læreren. PP-tjenesten skal heller ikke ta over skolens oppgaver, men det kreves at de har samsvarende oppfatninger av utfordringene og hvordan utfordringene best løses (Håndboken for PP-tjenesten 2001).

Når de forpliktet seg til å bruke ART metoden, lå det noen rammer der i regi av metoden. Under samtalene kom det fram at de var enige i utfordringene og hvordan de best kunne løses med denne metoden. I likhet med det generelle samarbeidet før ART, var læreren minst fornøyd med samarbeidet også etter ART.

Spesialpedagogen mente også de hadde et felles utgangspunkt for samarbeid med ART. Samtidig var det ikke noen spesiell forandring i det generelle samarbeidet, syntes hun. PP-rådgiveren syntes samarbeidet var bra før, under og etter ART.

Om samarbeidet har forandret seg, er det vanskelig å gi et definitivt svar på. De er enige i at de samarbeider godt rundt ART. De er enige i at det generelle samarbeidet ikke har forandret seg. De er ikke enige i hvordan samarbeidet var *før* de innførte ART metoden. Spesialpedagogen mente hun var begrenset av ressurser for å hjelpe lærerne. Det var ikke tid og rom nok på skolen for mer hjelp. Hun mente samarbeidet med PPT var bra nok. Rådgiveren følte at samarbeidet var fint både med spesialpedagogen og med læreren. Ved å skape et felles grunnlag for samarbeid, må ledelsen også ta sitt ansvar. De må mobilisere folks innsatsvilje og lojalitet. Jeg er enig i at ledelsen må ta sitt ansvar. Samarbeid kan læres og ledelsen kan starte tiltak for at det skal skje. Rådgiveren svarte i intervjuet at det var viktig å være der læreren var, være en refleksjonspartner. Dette er ikke i samsvar med hva læreren følte. Han følte seg overlatt til seg selv og hadde gitt opp å kommunisere med PPT. Spesialpedagogen derimot var veldig fornøyd med samarbeidet og følte rådgiveren var en refleksjonspartner. Det virker som at hjelpen kom fram til spesialpedagogen, men ikke til læreren.

Læreren var fremdeles skeptisk til samarbeidet med PPT, men stort sett følte han at ART var meget vellykket for å fremme samarbeidet. Under intervjuene kom det fram at PP-rådgiveren reflekterte over samarbeidet og hvordan de kunne gjøre det bedre. Det var viktig at de var på tilbudssiden og at de var der for lærerne. Samtidig skulle ikke PPT ta over oppgaver som var skolens ansvar.

Læreren mente at det samarbeidet som ble tilbudt, ikke var godt nok. Han hadde resignert og jeg ser i ettertid at jeg kunne ha utdypet intervjuet rundt dette.

Når PP-rådgiveren legger vekt på at de må jobbe der læreren er og at de skal være refleksjonspartnere, blir det et sprik til lærerens oppfatning av mulighet for samarbeid. Han mente PP- rådgiveren ikke var der han var, i klasserommet. Samtidig ga PP- rådgiveren uttrykk for at det kom an på skolens kompetanse hvor mye de valgte å være til stede. Takler en skole dette selv, trekker de seg litt tilbake, da etterspørselen ikke er så stor. På andre skoler kunne hun være mye i klasserommet, men "alle" ønsker det, mente hun. Den felles innsatsen som utvikler et godt samarbeid, var ikke til stede. Dersom tverrfaglig samarbeid skal fungere, må

problemene kunne tas opp. Glavin (2000) sier at fagfolk må føle seg trygge for å kunne ta opp problemer. Det virket som læreren følte seg trygg, men han hadde resignert. Man trenger også et forum hvor man kan bearbeide konflikter for så å bygge videre på et funksjonelt samarbeid. Forumet de eventuelt kunne ha tatt opp disse emnene i var under møtene på skolen.

Nå visste både PP- rådgiveren og spesialpedagogen at læreren ønsket mer hjelp. Læreren har også et ansvar for å utvikle en kommunikativ kompetanse. Bateson mener alle erfaringer er subjektive. Videre mener han vi må se begivenhetene i sirkulære sammenhenger. Dette gjorde ikke læreren. Han forholdt seg til årsak - virkningsforklaringer. Det vil si at læreren følte han ikke kom videre når rådgiveren ikke ga ham veiledning. I en sirkulær sammenheng ville han se på seg selv som en del av problemet og dermed også løsningen. Årsaken blir da uinteressant, hvordan problemet henger sammen blir det interessante. Det vil si at kommunikasjon handler om hvordan vi forstår virkeligheten. I undersøkelsen kom det fram at informantene hadde ulike oppfatninger av samarbeidet og hvordan de kunne bruke kommunikasjon for å fremme dette samarbeidet. En kommunikasjonsmodell beskriver måter dette kan være vanskelig på (Kvalbein 1999). Språket kan være en hindringsfaktor. Læreren kan forskyve problemet ved at han presenterer årsakene til vanskelig samarbeid og dermed noe som ikke lar seg forandre.

Min tolkning av funnene viser at han hadde gitt opp å forandre noe. Slik jeg ser det følte ikke læreren at samarbeidet hadde fungert spesielt bra før ART ble innført. Etter at ART hadde vært gjennomført en gang, var meningen det samme. Han følte veiledningen var bra i forhold til konkrete saker om ART, men så ingen direkte utvikling av dette samarbeidet. Han syntes ART hadde gitt ham noen oppskrifter og da behøvde han ikke rådgiveren på samme måte som tidligere. Når ”oppskriften” var nedfelt i ART metoden, forholdt han seg til det. Jeg fikk følelsen av at det ble ”enklere” enn å stadig be om hjelp han følte han ikke fikk.

Fra Håndboken for PP-tjenesten (2001) står det at PP-tjenesten er lovpålagt å hjelpe skolen. Denne hjelpen kan være vanskelig å skille fra andre tjenester som barnevern

og psykiatrien. Læreren følte at det var vanskelig å få hjelp av andre instanser også. Faglig enhet for PP- tjenesten legger vekt på at det skal være et lavterskel tilbud, slik at de fremstår som tilgjengelig.

Lærerens oppfatning av et godt samarbeid er mer hjelp, mens rådgiverens oppfatning er at samarbeidet, og dermed mulig problemløsning, er bra. Hun mener de samarbeider godt. Ved denne oppfatningen av hvordan de skulle angripe problemene, blir det vanskelig med samarbeid. Det virket ikke som læreren reflekterte over sin personlig kompetanse, hva han kunne bidra med ut i fra sine erfaringer. Han kom ikke med mulige løsninger på problemene.

For å fremme godt samarbeid gjennom kommunikasjon, er det flere former som kan bidra til dette; hvilke holdninger de har til hverandre, hvordan de er fokusert på løsninger og innlevelse i hverandres situasjon. Det virket som alle hadde nok med seg selv, og at de så problemet mest fra sitt ståsted.

6. Konklusjon

Denne undersøkelsen har vært en kvalitativ studie av hvordan samarbeid rundt elever med atferdsvansker fungerer. Jeg har først og fremst sett på samarbeidet rundt metoden ART, og om opplevelsen av samarbeidet har blitt bedre etter innføring av denne metoden.

Formålet med undersøkelsen, har vært å beskrive og tolke temaene atferdsvansker, samarbeid og ART metoden.

Ved analyse av informantenes uttalelser, kom det fram at de forskjellige instansene hadde forskjellige syn på disse temaene og hvordan problemene rundt dem skulle løses. For at en skal kunne finne gode løsninger, må en se på hindringene som kan være der. Det kan være åpne og skjulte hindringer. Samarbeidet rommer flere relasjoner og møter mellom ulike personligheter.

For å imøtekomme alles behov, kreves det god kommunikasjon. Når læreren ikke følte han ble hørt, er heller ikke følelsen av samhørighet tilstede. Følelsen av felleskap er viktig når vi kommuniserer. Kommunikasjonen er avhengig av relasjonen vi er i med andre mennesker. Læreren følte ikke at denne relasjonen var der.

Mangel på kommunikasjon kan virke konserverende på systemer og her var det mye som ikke ble snakket om. Læreren hadde ”gitt opp”, og spesialpedagogen og PP-rådgiveren visste at læreren ønsket mer. De veiledet så godt du kunne ut i fra ressurser og kompetanse. Samtidig var de i følge læreren ikke villig til å møte han på hans ønsker. Han ønsket også gode råd om hvordan han skulle hjelpe elever med atferdsvansker. PP-rådgiveren sa de alltid bestrebet seg på å samarbeide godt. Det var viktig at de var der for lærerne. Det bør understrekes at undersøkelsen fokuserer på informantenes opplevelse av samarbeidet. De hadde forskjellig opplevelser.

Konklusjonen er at de følte samarbeidet var noe bedre og at det var lettere å samarbeide når ART ble brukt som metode.

Det skulle vært spennende og gjort den samme undersøkelsen om noen år når ART hadde vært brukt over en lengre periode.

Kildeliste

- Aasen, P (1998): *Atferdsproblemer*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Aasen, P, Nordtug, B Ertesvåg, S K Leirvik, B (2002): *Atferdsproblemer*. Oslo Cappelen Akademiske Forlag
- Andenæs m. fl. (1994) *Sosialrett* Oslo. Tano
- Befring, E (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E og Tangen, R (2004): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bower, E (1969): *Early identification of emotionally handicapped children in school*. Springfield Illinois: Charles Thomas 2. utg
- Dalen, M (2004): *Intervjue som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen H Thomas (2002): *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Faglig enhet for PP-tjenesten –2001 (2001): *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringssenteret
- Fredrikstad Blad* 30.10.06, s. 4: ”For mye lærerstress”
- Fredrikstad Blad* 10.12.06 s. 8: ”Hjelp til barn med atferdsproblemer”
- Glavin K og Erdal B (2000): *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget
- Goldstein, A P, B Glick, og J C Gibbs (2004): *ART*. Research Press USA
- Helgeland, I. M. (1996): *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring*. Oslo: Kommuneforlaget
- Helgeland, I M (1997): *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Hellevik, O (1989): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen E, E Kokkersvold og L Vedeler(1998): *Rådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997-1998): *St. meld. 23*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2001): *Spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo: Læringssenteret
- Kjønstad A (1992): *Taushetsplikt*. Hamar: Kapere Forlag
- Kvalbein A (1999): *God kontakt*. Kristiansand: IJ-forlaget

- Kvale, S. (2004): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Lassen, L. (2002): *Rådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lauås, K og Lauås, P (1994): *Tverrfaglig samarbeid*. Oslo: TANO
- Lovsamling for helse- og sosialsektoren*. Norges Lover, (2005-2006): Oslo: Gyldendal Akademiske
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
URL: <http://www.etikk.no/NESHretningslinjer/06> (Lesedato 13.01.07)
- Ogden, T. (1998): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ohnstad B. (2003): *Taushetsplikt, personvern og informasjonssikkerhet i helse- og sosialsektoren*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den videregående skole av 17.07.1998. nr 61*
- Personopplysningsloven. Lov om behandling om personopplysninger av 14.04.2000 nr. 8*
- Repstad, P (1998): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, P (2004): *Sosiologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ryen, A (2002): *Det kvalitative intervjuet*. Kristiansand: Fagbokforlaget
- Skage, B. (2002): *PP-rådgiveren-en aktiv støttespiller eller passiv tilskuer?* Universitetet i Oslo. Hovedfagsoppgave.
- Skau, G M (1998): *Gode fagfolk vokser...*Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Stephen C Paul(1992): *Livsvalg* Oslo Cappelen Forlag AS
- Ulleberg, I (2004): *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wormnæs, O (1993): *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Vedlegg

1. Spørsmål til læreren
2. Spørsmål til Spesialpedagogen
3. Spørsmål til PP- rådgiveren

1. Innledning

Fortelle om meg selv

Forklare hensikten med prosjektet

Redegjøre for intervjueguide og lydbånd

Anonymitet

2. Opplysninger om intervjeeobjektet

Alder

Kjønn

Utdanning

Praksis

3. Atferdsproblematikken i skolen

Hva mener du er viktig i forhold til elever med problematferd?

Hvorfor?

Negative opplevelser?

Hvilke konsekvenser ga det?

Positive opplevelser?

Hvilke konsekvenser ga det?

4. Generelt om samarbeid i forhold til denne problematikken

Har du samarbeidet med PPT tidligere?

Føler du at du får den veiledningen du har behov for?

Hvor ofte skulle du ønske du hadde veiledning?

Ønsker du veiledning fra andre?

Synes du samarbeidet med PPT er godt?

Er det noe du kunne tenke deg å ha gjort annerledes?

5. ART som metode i forhold til atferdsvansker

Hva er ART?

Hvordan praktiseres ART?

Hvem ga deg opplæring i ART?

Hvem veileder deg i ART?

Hvor ofte får du veiledning på ART?

Er du fornøyd med veiledningen?

Hvor anvendelig er den for lærerne når eleven er i klasserommet?

Hvordan setter dere sammen elevgruppen?

Ser dere etter kjønn, alder, diagnose?

Er dere flere voksne?

Hva synes du er best med metoden?

Hva synes du er vanskelig med metoden?

Har dere mislyktes med ART i forhold til noen elever?

Har du inntrykk av at elevene er fornøyd med ART?

Har det hatt innvirkning på det generelle samarbeidet på skolen etter ART?

6. Samarbeid etter at ART ble innført

Opplever du at ART er et redskap som gjør at dere samarbeider bedre?

Har lærerne gitt uttrykke for at det har skjedd forandringer med eleven?

Har den uønskede atferden blitt redusert?

Hvilket forhold har klasse - lærerne til ART?

Når avsluttes ART?

Hva skjer etter ART for de elevene som har gjennomført kurset?

Er det noe du opplever som viktig og ønsker å få fram, som jeg ikke har spurt deg om?

Kan du si noe til slutt om hvordan du opplevde denne intervjuesituasjonen?

20.10.06

1. Innledning

Fortelle om meg selv

Forklare hensikten med prosjektet

Redegjøre for intervjueguide og lydbånd

Anonymitet

2. Opplysninger om intervjeeobjektet

Alder

Kjønn

Utdanning

Praksis

3. Atferdsproblematikken i skolen

Hva mener du er viktig i forhold til elever med problematferd?

Hvorfor?

Negative opplevelser?

Hvilke konsekvenser ga det?

Positive opplevelser?

Hvilke konsekvenser ga det?

4. Generelt om samarbeid i forhold til denne problematikken

Hvor lenge har du hatt samarbeid med PPT?

Hvordan opplever du dette samarbeidet?

Hva synes du skolen ønsker oftest hjelp til?

Hva tenker du rundt det å være rådgiver for lærerne?

Hva mener du er viktig for å få til et godt samarbeid?

Hvor bevisst er du på kommunikasjonen i denne samhandlingen?

Er samarbeidsmøtene ofte konfliktfylte? I så fall hva tror du skjer?

Hvor viktig tror du holdningen til rådgiveren er?

Hva mener du er en av de viktigste faktorene for at samarbeidet skal bli vellykket?

5. ART som metode i forhold til atferdsvansker

Vil du kort beskrive ART som metode?

Hvordan praktiseres ART?

Hvordan vil du beskrive din rolle i forhold til å utvikle ART som metode?

Hvor lenge har du kjent til ART?

Synes du ART er en bedre metode enn andre?

Hvem passer metoden til?

Hvor mottakelig har lærerne vært for å bruke ART?

Tror du lærerne er fornøyd med ART som metode?

Er ditt inntrykk at elevene er fornøyd med ART?

Hva synes du er best med metoden?

Hva synes du er vanskelig med metoden?

Vet dere om ART gir resultater for elevene?

Er det noe du skulle ønske var annerledes med metoden?

Har det hatt innvirkning på det generelle samarbeidet på skolen etter ART?

6. Samarbeidet etter at ART ble innført

Opplever du at samarbeidet med PPT er bedre enn når du ikke brukte ART?

Synes du det er lettere å snakke med lærerne og rådgiveren når dere har et felles utgangspunkt?

Synes du ART er et redskap som gjør at dere samarbeider bedre?

Om intervjuet

Er det noe du opplever som viktig og ønsker å få fram, som jeg ikke har spurt deg om?

Kan du si noe til slutt om hvordan du opplevde denne intervjuesituasjonen?

1. Innledning

Fortelle om meg selv

Forklare hensikten med prosjektet

Redegjøre for intervjueguide og lydbånd

Anonymitet

2. Opplysninger om intervjeeobjektet

Alder

Kjønn

Utdanning

Praksis

3. Atferdsproblematikken i skolen

Hva mener du er viktig i forhold til elever med problematferd?

Hvorfor?

Negative opplevelser?

Hvilke konsekvenser ga det?

Positive opplevelser?

Hvilke konsekvenser ga det?

4. Generelt om samarbeid i forhold til denne problematikken

Hvor lenge har du hatt samarbeid med denne skolen?

Hvordan opplever du dette samarbeidet?

Hva synes du skolen ønsker oftest hjelp til?

Hva tror du skolen ønsker fra PPT?

Hva tenker du rundt det å være rådgiver for lærerne?

Hva mener du er viktig for å få til et godt samarbeid?

Hvor bevisst er du på kommunikasjonen i denne samhandlingen?

Er samarbeidsmøtene ofte konfliktfylte? I så fall hva tror du skjer?

Hvor viktig tror du holdningen til rådgiveren er?

Hva mener du er en av de viktigste faktorene for at samarbeidet skal bli vellykket?

5. ART som metode i forhold til atferdsvansker

Vil du kort beskrive ART som metode?

Hvordan praktiseres ART?

Hvordan vil du beskrive din rolle i forhold til å utvikle ART som metode?

Hvor lenge har du kjent til ART?

Synes du ART er en bedre metode enn andre?

Hvem passer metoden til?

Hvor mottakelig har lærerne vært for å bruke ART?

Tror du lærerne er fornøyd med ART som metode?

Er ditt inntrykk at elevene er fornøyd med ART?

Hva synes du er best med metoden?

Hva synes du er vanskelig med metoden?

Vet dere om ART gir resultater for elevene?

Er det noe du skulle ønske var annerledes med metoden?

Har det hatt innvirkning på det generelle samarbeidet på skolen etter ART?

6. Samarbeidet etter at ART ble innført

Opplever du at samarbeidet med skolene er bedre enn når du ikke brukte ART?

Synes du det er lettere å snakke med lærerne når dere har et felles utgangspunkt?

Synes du ART er et redskap som gjør at dere samarbeider bedre?

Om intervjuet

Er det noe du opplever som viktig og ønsker å få fram, som jeg ikke har spurt deg om?

Kan du si noe til slutt om hvordan du opplevde denne intervjuesituasjonen?